



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA**  
**NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS**



**GLORIA DE LOURDES SILVA DE OLIVEIRA MELO**

**INTERFACE ENTRE A LINGUÍSTICA E A ALFABETIZAÇÃO INFANTIL EM**  
**ESCOLAS PÚBLICAS DE PORTO VELHO/RO**

**PORTO VELHO/RO**

**2016**

**FICHA CATALOGRÁFICA**  
**BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES**

M528i

Melo, Glória de Lourdes Silva de Oliveira

Interface entre a Linguística e a alfabetização infantil em escolas públicas de Porto Velho/RO/Glória de Lourdes Silva de Oliveira Melo. - Porto Velho, Rondônia, 2016.  
200 f.

Dissertação (Mestrado em Letras) Fundação Universidade Federal de Rondônia / UNIR.

Orientadora: Prof. Dr. Maria do Socorro Dias Loura Jorrin

1. Linguísticas. 2. Alfabetização. 3. Letramento. I. Jorrin, Maria do Socorro Dias Loura. II. Título.

CDU: 81'1:37.04

Bibliotecária Responsável: Cristiane Marina T. Girard CRB11/897

**GLORIA DE LOURDES SILVA DE OLIVEIRA MELO**

**INTERFACE ENTRE A LINGUÍSTICA E A ALFABETIZAÇÃO INFANTIL EM  
ESCOLAS PÚBLICAS DE PORTO VELHO/RO**

Dissertação apresentada ao Programa Mestrado Acadêmico em Letras da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Estudos descritivos e aplicados de Línguas e Linguagens.

Orientadora: Professora Doutora Maria do Socorro Dias Loura Jorrin.

**PORTO VELHO/RO**

**2016**

**INTERFACE ENTRE A LINGUÍSTICA E A ALFABETIZAÇÃO INFANTIL EM  
ESCOLAS PÚBLICAS DE PORTO VELHO/RO**

Dissertação de Mestrado Acadêmico em Letras para obtenção do título de Mestre em Letras. Universidade Federal de Rondônia, Coordenação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras.

Data da Aprovação: \_\_\_\_\_

---

Professora Doutora Maria do Socorro Dias Loura Jorrin  
Orientadora  
Universidade Federal de Rondônia - UNIR

**BANCA EXAMINADORA**

---

Professora Doutora Ana Maria Gouveia Cavalcanti Aguilar  
(Membro externo)  
Universidade Federal de Rondônia - UNIR

---

Professora Doutora Marília Lima Pimentel Cotinguiba  
(Membro interno)  
Universidade Federal de Rondônia - UNIR

---

Professor Doutor Elcio Aloisio Fragoso  
(Membro suplente)  
Universidade Federal de Rondônia - UNIR

#### DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho ao Maravilhoso Conselheiro, Jesus Cristo, aos meus queridos pais, José Averaldo e Lourdes Eufrasia, ao meu amado esposo Francisco Melo dos Santos e aos meus tesouros Giovanna Thalita e Isaque.*

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Maravilhoso Conselheiro, Deus Forte, e Pai da eternidade, a minha enorme gratidão e amor.

Aos meus pais José Averaldo e Lourdes Eufrazia pelo exemplo de vida e coragem.

Ao meu amado esposo Francisco, por toda paciência e amor.

Aos meus tesouros, Giovanna Thalita e Isaque, por cercar a mamãe de sorrisos e amor, mesmo quando o tempo era pouco para nós.

Aos meus irmãos Alexandro, Anne Caroline (*in memoriam*), Leonardo, Aline, Pedro e Emanuela que são presentes de Deus na minha vida.

À minha sogra, Zélia Santos, que é para mim uma amiga e mãe.

Aos meus irmãos em Cristo que oraram por mim.

Aos meus alunos que todos os dias me ensinam a aprender e a ensinar.

Aos meus colegas professores alfabetizadores do PNAIC por compartilharem comigo suas experiências e saberes.

À Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho, por ter investido em mim ao conceder-me licença para estudos.

Às professoras alfabetizadoras da pesquisa, sem as quais não haveria esse trabalho.

À turma do Mestrado em Letras de 2014, pelo companheirismo e, em especial, à Eliandra Belforte, pelas tristezas e alegrias compartilhadas.

À minha querida orientadora Professora Doutora Maria do Socorro Dias Loura Jorrin, por suas palavras de sabedoria e conhecimento.

Às queridas professoras da banca de qualificação e de defesa, Profa. Dra. Ana Maria Gouveia Cavalcanti Aguilar e Profa. Dra. Marília Lima Pimentel Cotinguiba, que contribuíram para a melhora deste trabalho.

Aos meus professores do Mestrado: Prof. Dr. Élcio Aloisio Fragoso, Prof. Dr. Luís Eduardo Fiori, Profa. Dra. Maria do Socorro Dias Loura Jorrin, Profa. Dra. Marília Lima Pimentel Cotinguiba, Prof. Dr. Miguel Nenevé, Profa. Dra. Nair Ferreira Gurç do Amaral, Profa. Dra. Sônia Sampaio, Profa. Dra. Odete Burgeile, e Prof. Dr. Val Vegini, pelo respeito e dedicação.

À CAPES pela concessão de bolsa para estudos.

*“Letramento não é um gancho  
Em que se pendura cada som enunciado,  
Não é treinamento repetitivo  
De uma habilidade  
Nem um martelo  
Quebrando blocos de gramática  
(...)  
Letramento é, sobretudo,  
Um mapa do coração do homem,  
Um mapa de quem você é,  
E de tudo que você pode ser.”*

Kate M. Chubb  
(SOARES, 2012, p. 41)

## RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo do tipo etnográfico sobre a interface entre a Linguística e a alfabetização infantil em quatro escolas públicas de Porto Velho, RO. O estudo é relevante porque, considerando os índices do ainda presente analfabetismo na história do Brasil e do baixo alfabetismo funcional, coloca em questionamento como a Linguística tem sido contemplada na alfabetização e letramento escolar das crianças, em especial, se os usos sociais da língua são abordados, a fim de potencializar suas habilidades de leitura, de escrita, de fala e de escuta. Dessa forma, o trabalho encontra-se organizado para responder ao seguinte problema de pesquisa: Considerando os usos sociais da língua, que contribuições da Linguística são contempladas no processo de ensino e aprendizagem das crianças? Assim, foi estabelecido como objetivo descrever e analisar como os professores do município de Porto Velho (que foram sujeitos da pesquisa) têm abordado a Linguística na alfabetização/letramento escolar. Os resultados evidenciaram a marginalização da variação linguística e das práticas de oralidade nas situações didáticas, além da constatação de que o letramento autônomo é priorizado, mas a funcionalidade da língua é minimamente percebida, apesar de as escolas que compuseram a pesquisa estarem inseridas institucionalmente no alfabetizar letrando.

**Palavras-Chave:** Linguística; Alfabetização; Letramento; Ensino.



## **ABSTRACT**

This thesis presents a study of ethnographic type on the interface between linguistics and child literacy (initial reading and writing instruction) in four public schools in Porto Velho, RO. Considering the index of the still present illiteracy in the history of Brazil and the low functional literacy, this study is relevant because puts into question as the science of language, ie. Linguistics has been contemplated in the teaching and learning of children, especially if the social uses of language are considered in order to enhance their reading skills, writing, speaking and listening. Thus, the work is organized to respond to the following research problem: Linguistic contributions are included in the teaching and learning of literacy, considering the social uses of language? In this way, it was established as objective to describe and analyze how teachers of the city of Porto Velho (whom were the research subjects) have approached the Language in literacy (Initial reading and writing instruction). The results showed the marginalization of linguistic variation and orality practices in teaching situations, in addition to finding that the autonomous literacy is prioritized and the functionality of the language is minimally perceived, although the schools that were included in the research are inserted in an institutionalized literacy.

**Keywords:** Linguistics; Initial reading and writing instruction; Literacy; Teaching.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01-	Crianças e adolescentes fora da escola .....	22
Figura 02-	Atividade de prontidão.....	24
Figura 03-	Atividade baseada no Método Sintético.....	25
Figura 04-	Atividade baseada no Método Analítico.....	26
Figura 05-	Estrutura dos métodos.....	26
Figura 06-	Escrita em Hipótese Pré-Silábica.....	28
Figura 07-	Escrita em Hipótese Silábica.....	29
Figura 08-	Escrita em Hipótese Silábico-Alfabética.....	29
Figura 09-	Escrita Alfabética.....	30
Figura 10-	Diferentes abordagens ao estudo da Linguística.....	43
Figura 11-	Significado e Significante.....	46
Figura 12-	Microlinguística e Macrolinguística.....	49
Figura 13-	Elos entre asserções e dados .....	65
Figura 14-	Atividade com foco na letra inicial.....	71
Figura 15-	Proposta de prática de oralidade.....	74
Figura 16-	Atividades sobre vogais.....	76
Figura 17-	Compreensão das crianças quanto algumas imagens.....	77
Figura 18-	Livro de Português utilizado.....	84
Figura 19-	Atividade de leitura e de escrita a partir de um conto popular.....	87
Figura 20-	Literatura utilizada na aula de sexta-feira.....	89
Figura 21-	Texto: “Eugênio, o gênio” .....	90
Figura 22-	Vocabulário do texto.....	91
Figura 23-	Informação sobre o gênero cantiga.....	98
Figura 24-	Cantiga – “Loja do Mestre André” .....	99
Figura 25-	Biografia de Sérgio Cappareli.....	104
Figura 26-	Leitura de imagem: brincadeiras infantis.....	111

Figura 27-	Leitura de mundo.....	111
Figura 28-	Simulação de mercado.....	112
Figura 29-	Texto: “Todo mundo brinca”.....	113
Figura 30-	Reprodução de imagens.....	116
Figura 31-	Leitura e descrição oral da imagem.....	118
Figura 32-	Literaturas com linguagem não verbal.....	119
Figura 33-	Maleta Viajante.....	119

### **LISTA DE QUADROS**

Quadro 01-	Atividades verificadas no 2º Ano “A”, da Escola A.....	70
Quadro 02-	Atividades verificadas no 2º Ano “C”, da Escola B.....	83
Quadro 03-	Atividades verificadas no 2º Ano “D”, da Escola C.....	96
Quadro 04-	Atividades verificadas no 2º Ano “A”, da Escola D.....	110

### **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 01	Resultados da Subasserção.....	123
Gráfico 02	Asserção geral da pesquisa nas escolas.....	124

### **LISTA DE ORGANOGRAMA**

Organograma 01	Asserção geral e subasserções da pesquisa.....	66
----------------	--	----

## **LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANA	- Avaliação Nacional da Alfabetização
APRECE	- Associação dos Municípios do Estado do Ceará
BIA	- Bloco Inicial da Alfabetização
CV	- Consoante, Vogal
CVC	- Consoante, Vogal, Consoante
CVV	- Consoante, Vogal, Vogal
DIFOM	- Divisão de Formação de Professores do Município
EF I	- Ensino Fundamental I
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	- Instituição de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
JK	- Juscelino Kubitschek
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
PAIC	- Pacto pela Alfabetização na Idade Certa
PCN'S	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PROFA	- Programa de Formação de Alfabetizadores
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA	- Sistema de Escrita Alfabética
SEB	- Secretaria de Educação Básica
SEDUC	- Secretaria Estadual de Educação
SEMED	- Secretaria Municipal de Educação
UECE	- Universidade Estadual do Ceará

UFC	- Universidade Federal do Ceará
UNDIME/CE	- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFOR	- Universidade de Fortaleza
UNIR	- Universidade Federal de Rondônia
UNOPAR	- Universidade Norte do Paraná
URCA	- Universidade Regional do Cariri
UVA	- Universidade Estadual Vale do Acaraú
VC	- Vogal, Consoante

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>15</b>
	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>1</b>	<b>ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....</b>	<b>19</b>
1.1	ALFABETIZAÇÃO – ESCOLARIZAÇÃO E METODOLOGIA.....	20
1.2	LETRAMENTO – SIGNIFICAÇÃO E DIMENSÕES.....	31
1.3	ALFABETIZAR LETRANDO: UMA NOVA PERSPECTIVA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA.....	35
1.4.	O ALFABETIZAR LETRANDO E O PNAIC.....	38
<b>2</b>	<b>CONTRIBUIÇÕES DA LINGÜÍSTICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAR LETRANDO.....</b>	<b>42</b>
2.1	BREVE HISTÓRIA DA LINGÜÍSTICA.....	42
2.2	O CAMPO DA LINGÜÍSTICA.....	48
2.3	CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGÜÍSTICA PARA A ALFABETIZAÇÃO.....	50
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>59</b>
3.1	APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE.....	64
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS DA PESQUISA.....</b>	<b>68</b>
4.1	ESCOLA A, TURMA 2º ANO “A”: CONTEXTO DA SALA DE AULA.....	68
4.1.1	<b>Atividades de leitura e de escrita e a contextualização.....</b>	<b>70</b>
4.1.2	<b>Atividades com a oralidade e a variação linguística.....</b>	<b>73</b>
4.1.3	<b>Usos sociais da língua.....</b>	<b>78</b>
4.1.4	<b>Asserção geral da pesquisa quanto à Escola A, 2º ano “A”.</b>	<b>79</b>
4.2	ESCOLA B, TURMA 2º ANO “C”: CONTEXTO DA SALA DE AULA.....	81
4.2.1	<b>Atividades de leitura e de escrita e a contextualização.....</b>	<b>83</b>
4.2.2	<b>Atividades com a oralidade e a variação linguística.....</b>	<b>86</b>

4.2.3	<b>Usos sociais da língua.....</b>	<b>89</b>
4.2.4	<b>Asserção geral da pesquisa quanto à Escola B, 2º ano “C”.</b>	<b>92</b>
4.3	<b>ESCOLA C, TURMA 2º ANO “D”: CONTEXTO DA SALA DE AULA.....</b>	<b>93</b>
4.3.1	<b>Atividades de leitura e de escrita e a contextualização.....</b>	<b>96</b>
4.3.2	<b>Atividades com a oralidade e a variação linguística.....</b>	<b>98</b>
4.3.3	<b>Usos sociais da língua.....</b>	<b>103</b>
4.3.4	<b>Asserção geral da pesquisa quanto à Escola C, 2º ano “D”.</b>	<b>107</b>
4.4	<b>ESCOLA D, TURMA 2º ANO “A”: CONTEXTO DA SALA DE AULA.....</b>	<b>107</b>
4.4.1	<b>Atividades de leitura e de escrita e a contextualização.....</b>	<b>110</b>
4.4.2	<b>Atividades com a oralidade e a variação linguística.....</b>	<b>113</b>
4.4.3	<b>Usos sociais da língua.....</b>	<b>119</b>
4.4.4	<b>Asserção geral da pesquisa quanto à Escola D, 2º ano “A”.</b>	<b>121</b>
4.5	<b>SISTEMATIZAÇÃO DAS SUBASSERÇÕES E DA ASSERÇÃO GERAL.....</b>	<b>122</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>127</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>132</b>
	<b>APÊNDICE.....</b>	<b>135</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>192</b>
	<b>NOTAS DE FIM.....</b>	<b>200</b>



## APRESENTAÇÃO

A realização de uma pesquisa dentro dos escopos da alfabetização de crianças e da Linguística foi motivada, sobretudo, pela imbricação de minha formação em Letras Português (em 2009) e minhas experiências como professora alfabetizadora (desde 1998).

Aos quinze anos, comecei a ensinar língua materna para crianças em minha casa por meio de aulas de reforço e, em 2002, após concluir o ensino médio técnico em Magistério, fui admitida na rede municipal de educação de Porto Velho como professora alfabetizadora. Em 2007, iniciei meus estudos em Letras, o que modificou consideravelmente minhas práticas de ensino.

A sala de aula, após a formação em Letras, passou a ser para mim mais que um local de trabalho, tornou-se um laboratório em que pude comprovar a importância dos conhecimentos linguísticos para o êxito do trabalho do alfabetizador e conseqüentemente dos seus alfabetizandos.

Em experiências iniciais de magistério, a maioria de meus alunos apresentava bom domínio da leitura e da escrita em meados dos meses de outubro e novembro, fato que paulatinamente foi alterado, enquanto estudante de Letras – pois as crianças passaram a demonstrar conhecimentos das convenções gráficas da língua portuguesa já em meados de março e abril.

Outros dois motivos que me impulsionaram a desenvolver esta pesquisa foram o trabalho de formadora de professores na Divisão de Formação (DIFOM) da Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (SEMED) e o envolvimento com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), como orientadora de estudos de professores alfabetizadores.

Essas duas atividades se deram no final de 2012, e contribuíram significativamente para o aprofundamento dos meus conhecimentos sobre práticas pedagógicas na alfabetização e dos meus conhecimentos linguísticos para o ensino de língua materna.

Como, para trabalhar com os professores alfabetizadores de todo o município, tinha de organizar cadernos de estudos e ministrar oficinas temáticas da área de linguagem, estive envolvida em várias pesquisas, círculos de estudos, reuniões pedagógicas, oficinas pilotos e leituras dirigidas, que nutriram o desejo pelas questões de alfabetização e linguagem.

Assim, diante dos resultados da aplicação dos conhecimentos linguísticos junto às turmas de alfabetização e do entusiasmo dos alfabetizadores com os quais convivo em oficinas e círculos de estudos frente às abordagens linguísticas, surgiu o interesse dessa pesquisa. Minha pretensão, portanto, nesse trabalho é de, obviamente, melhorar as atividades que já venho desenvolvendo junto aos professores alfabetizadores de Porto Velho e, preponderantemente, contribuir para a clareza de como a interface entre a Linguística e a alfabetização infantil está sendo trabalhada nas escolas públicas de Porto Velho. Isso para que direcionamentos formativos e intervenções pedagógicas, dentre outras contribuições – seja com foco no currículo, ou em outro campo pertinente – se efetivem coerentemente com base em dados empíricos, rompendo assim com os “achismos” e os posicionamentos precipitados resultantes de exame não reflexivo.

## INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a alfabetização das crianças têm sido recorrentes pelas áreas da Psicologia e da Psicolinguística, e realizá-los também pelo foco linguístico pode ser enriquecedor, uma vez que poderá fomentar os estudos da abordagem linguística na alfabetização.

Além disso, pesquisas nessa área, embora bastante estudada, necessitam aprofundar-se, já que o Brasil ainda mantém uma história de analfabetismo ininterrupta. De acordo com os dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2013, 13,04 milhões de pessoas com 15 anos ou mais ainda não estavam alfabetizadas<sup>i</sup>. E se isso não bastasse, apenas um em cada 4 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita, e matemática, conforme o Indicador de Alfabetismo Funcional.<sup>ii</sup>

Diante desse problema, a escolha do tema justifica-se por a alfabetização efetiva ser um desafio das escolas brasileiras, mais propriamente das escolas públicas, pois como revelou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a meta estabelecida para os anos finais do Ensino Fundamental em 2013 não foi alcançada. O resultado foi uma nota de 4,2 diante da meta de nota 4,4.<sup>iii</sup>

Em resposta à essa realidade, o governo brasileiro tem desenvolvido programas de alfabetização que visam romper com o *continuum* do analfabetismo. O mais recente deles é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que enuncia não só uma abordagem sobre a alfabetização, mas também chama a atenção dos alfabetizadores do país para que trabalhem o letramento.

Nesse contexto, a alfabetização e o letramento associados à Linguística vem responder à necessidade de se olhar para a alfabetização por meio dessa faceta. Depois de muito tempo ter sido vista apenas pela faceta psicológica, importa analisá-la por outro ângulo, a fim de se conhecer mais a respeito da complexidade que é a alfabetização.

Nesse sentido, este trabalho objetiva descrever como os professores alfabetizadores de Porto Velho têm contemplado a faceta Linguística da alfabetização em sua prática pedagógica, observando o que tem sido priorizado no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa em sala de aula. Para perseguir esse objetivo, este trabalho foi ancorado nas contribuições teóricas de autores como: SOARES (1997, 2004, 2012, 2015), KLEIMAN (2012), COOK-GUMPERZ

(2002), BORTONI-RICARDO (2004, 2005, 2014, 2015), CAGLIARI (1997) E MARCUSCHI (2007, 2008, 2010). Sendo, deste modo, organizado em 4 seções.

A seção I discorre sobre a alfabetização e o letramento, a que se referem, como foram constituídos e suas finalidades, e também sobre o amalgamento desses dois termos, isto é, sobre o alfabetizar letrando e as implicações pedagógicas que ele projeta aos anos iniciais da escolarização. Essa abordagem faz-se pertinente, pelo campo da pesquisa centrar-se nestes dois movimentos, e assim contextualizar este estudo.

Na seção II, são apresentadas contribuições da Linguística para a alfabetização, em especial contribuições provindas da Sociolinguística Educacional, a fim de refletir sobre a faceta linguística da alfabetização, e sobre como ela pode promover instrumentos de reflexão coerentes ao trabalho pedagógico do alfabetizador.

Na seção III, é exposto o percurso metodológico da pesquisa que deu origem a este trabalho. São apresentados os objetivos, como a pesquisa é caracterizada, a descrição do *locus* dela, os sujeitos participantes, as técnicas empreendidas para a obtenção dos dados, e por fim o esclarecimento de como a análise dos dados coletados procedeu. Essa seção é relevante, pois sem ela, provavelmente, não se saberia como chegamos aos resultados desse estudo.

Na seção IV, constam as análises dos dados e os resultados da pesquisa. O trabalho pedagógico dos alfabetizadores que acompanhamos é descrito e analisado ante a fala dos sujeitos participantes da pesquisa e dos fundamentos teóricos desta. Para tal, descrevemos primeiramente o ambiente da sala de aula, e depois organizamos os dados coletados por subseções elencadas na apresentação da análise, além de, por meio de gráficos retomarmos os resultados da pesquisa, objetivando evidenciá-los e observá-los paralelamente.

## 1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Abordaremos, nesta seção, questões teóricas e conceituais acerca da Alfabetização e do Letramento, uma vez que a pesquisa se situa nestes campos. Assim sendo, buscamos, a partir de Amaral (2003), Di Nucci (2003); Soares (1997, 2004, 2012, 2015), Kleiman (2012), Tfouni (2010), Cook-Gumperz (2002), Leite (2003), Gnerre (1998), Grotta (2003), Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (1998), e Ferraro (2009) refletir sobre as concepções desses termos e de como eles se projetam na escolarização das crianças na atual conjuntura educacional do país.

A seção está organizada em quatro subseções. A primeira enfoca a Alfabetização – o que é; como foi constituída; a que propósitos; e que concepções pedagógicas orientaram a concretização dela na sala de aula. Olhar para essas questões importa para compreender que a alfabetização é uma constituição histórica e social, portanto, suscetível a mudanças, conforme explicita Amaral (2003, p. 75) “alfabetizar e alfabetização são conceitos que, por serem socialmente construídos, mudam historicamente”.

Na segunda subseção, a atenção está voltada para a constituição do letramento - Como este foi cunhado; com que finalidade; e de quais formas pode ser interpretado. Tfouni (2010, p. 39) esclarece que “o letramento é um processo mais amplo do que a alfabetização, porém intimamente relacionada com a existência e influência de um código escrito.”. Nesse sentido, torna-se relevante refletir sobre o seu processo e impacto na organização do trabalho do alfabetizador, no que tange o ensino da leitura e da escrita às crianças.

Na terceira subseção, os termos alfabetização e letramento se fundem. É posto em reflexão o “alfabetizar letrando”, expressão originada a partir dos estudos de Soares (2004; 2012; 2015). O “alfaletrar”, como ela mesma costuma chamar em palestras e oficinas, tem se tornado expressão comum entre os alfabetizadores brasileiros. Mas, a que se refere especificamente o “alfabetizar letrando”? Essa é a reflexão sobre a qual buscamos versar, no objetivo de identificar práticas de ensino que a ele se relacionem ou que o envolvam, e compreender que implicações pode acarretar à alfabetização.

Em prosseguimento das reflexões, na quarta subseção, continuamos lançando atenção sobre o “alfabetizar letrando”, mas, desta vez, observando-o a partir de seu entrelaçamento com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade

Certa (PNAIC). Inicialmente esclarecemos o que seja esse programa, qual a sua finalidade e, logo após, como o “alfabetizar letrando” está desenhado nesse Pacto Nacional, a fim de compreender o que especificamente os professores têm sido orientados a trabalhar na alfabetização das crianças.

## 1.1 ALFABETIZAÇÃO – ESCOLARIZAÇÃO E METODOLOGIA

Em senso comum, a alfabetização é a ação de conhecer o bê-á-bá, de reconhecer as letras grafadas no papel. Soares (2012, p. 31), em visão mais acadêmica, a define como “ ação de alfabetizar, de tornar ‘alfabeto’ ” e Cook-Gumperz (2002, p. 11), coadunando com Soares, enfatiza que a alfabetização “não é somente a simples capacidade de ler e escrever (...) é um fenômeno socialmente construído. ”

A marca da tinta no papel representa, em linhas simbólicas, a marca do poder na sociedade moderna e de seu plano horizontal futurístico. Acerca disso, Nucci (2003, p. 48) postula que

associada às relações de poder e dominação, a escrita pode ser tomada como uma das causas principais do aparecimento das civilizações modernas e do desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial.

Surgida há mais de 5000 anos a.C, a escrita já foi, por muito tempo, concebida unicamente como código de representação simbólico do pensamento (TFOUNI, 2010, p. 13). Essa indicação temporal separa a história da pré-história, conforme os livros de História didatizam. O valor da escrita, nesse sentido, é superestimado, impactando a história da humanidade, e vai servir ainda como instrumento de caracterização dos indivíduos na sociedade moderna e à própria sociedade (para que seja considerada moderna).

Conforme Di Nucci (2003, p. 48) “Com o desenvolvimento das sociedades, o domínio da escrita passou a ser uma necessidade emergente, o que levou a alfabetização a assumir gradualmente um papel social essencial. ”. Nesse contexto, após ter sido durante muito tempo instrumento recreativo e facilitador da memorização, agora a escrita assume um novo papel – o de “direcionar” a vida econômica das pessoas. A Revolução Francesa, no século XVIII e a Revolução Industrial foram importantes marcos para essa mudança (DI NUCCI, 2003).

Foi a partir de a aprendizagem da leitura e da escrita tornar-se, no período de transição da economia agrária para a industrial, uma necessidade para o desenvolvimento econômico, que se viu necessário a padronização do ensino dessas habilidades. A alfabetização que antes era evento feito em casa, passa a ser organizada em instituições sociais. É nesse viés, que Cook-Gumperz (2002, p. 16) conclui que “a alfabetização como fenômeno socialmente definido é construída através de um processo de escolarização.” Isso se dá pela escola ter se tornado a principal instituição responsável por atender aos objetivos da sociedade.

Há de se ter claro, porém, que a escolarização não foi promovida para responder às necessidades dos indivíduos, quanto às habilidades de ler e escrever, mas sim controlá-las, como revela Cook-Gumperz (2002, p. 40) “O objetivo maior da escolarização em massa, portanto, era controlar a alfabetização e não promovê-la; controlar tanto as formas de expressão quanto o comportamento que acompanham a passagem em direção à alfabetização.”.

Por revelações como essa, a alfabetização já foi considerada perigosa. Como exemplo, pode-se citar Gandhi, o qual a considerava perniciosa à mente dos indianos por entender que estes seriam influenciados pelo modo de pensar do homem ocidental (Gnerre, 1998, p. 51). Anos depois, ele não se impôs mais contra a alfabetização.

Foi a partir da revolução industrial que a escolarização definiu a alfabetização como sua primeira meta. Preparar “mão-de-obra” para suprir a demanda exigida pelos mercados é o objetivo geral da escolarização, atrelada também às mudanças sociais necessárias. No que Cook-Gumperz (2002, p. 11) salienta – “quando os resultados não são os esperados ou quando as transformações desejadas não surgem, então os problemas são vistos como diretamente resultantes do fracasso escolar.”, fato que já foi tema de muitas pesquisas (e ainda o é) ao perceber que a escola não estava conseguindo capacitar o indivíduo nem para o mercado de trabalho nem para o pleno exercício de cidadania deste.

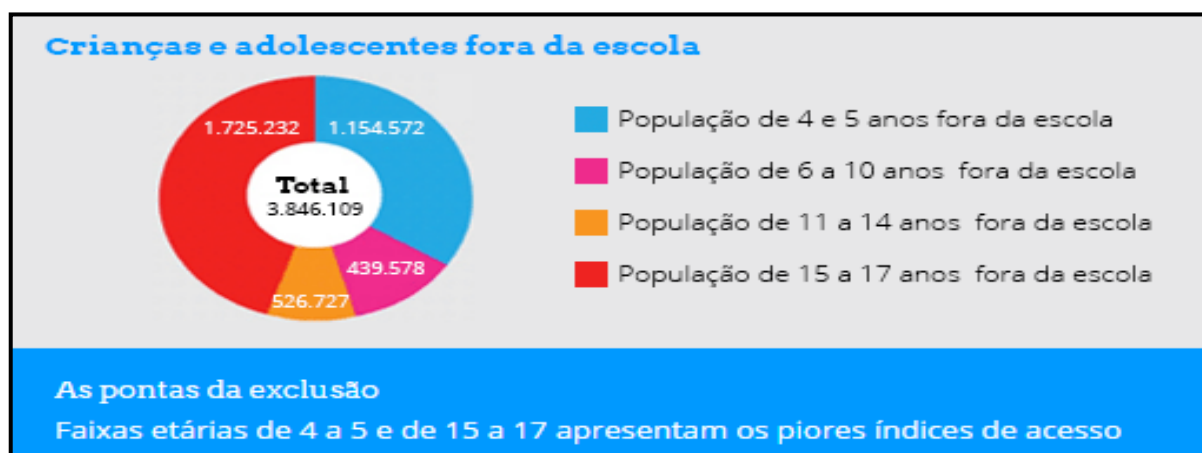
Voltando dois séculos da história brasileira, é relevante observar que o primeiro censo demográfico ocorrido em 1872 registrou índice de analfabetismo elevadíssimo: 82,3% para toda população de 5 anos ou mais (livre + escrava) (FERRARO, 2009, p. 49). Nesse contexto, não havia escolas disponíveis a todos, daí não ser possível atribuir o analfabetismo a questões de qualidade educacional. No cenário de 1872, o Brasil era ainda um país agrário e latifundiário, e a

alfabetização não se constituía como um problema para a maioria da população, apesar do direito de voto ter sido negado aos analfabetos durante um século pela constituição brasileira.

Para se falar de qualidade na educação, a barreira da quantidade dever ter sido superada, isto é, que haja escolas para todos, tanto rurais quanto urbanas, e para todas as idades. Ferraro (2009, p. 172) ao analisar os dados do analfabetismo nos censos de 1982 a 2005, argumenta que “a escola brasileira foi e continua sendo incapaz de universalizar até mesmo a alfabetização das novas gerações.”.

Essa consideração é inferida pelos censos que revelam índices de analfabetismo ainda altos com o passar dos anos, com quedas insuficientes considerando o aumento significativo de escolas. O censo de 2010 realizado pelo IBGE apontou que mais de 3,8 milhões de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos estavam fora da escola como mostra a Figura 1.

Figura 1: Crianças e adolescentes fora da escola



Fonte: Disponível em [http://www.unicef.org/brazil/pt/activities\\_26691.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/activities_26691.htm). Acessado em 10 de fevereiro de 2016.

Nesse contexto, o desafio da alfabetização tem duas frentes: a do acesso à escola e a da qualidade da escola. Ferraro (2009, p. 170) enfatiza que “a alfabetização é apenas o primeiro passo no processo de escolarização. Mas sem esse primeiro passo, simplesmente não haverá escolarização.”, o que pressupõe que a reprodução do analfabetismo continuará ocorrendo se não houver escolas para todos, assim como se também a escola não for para todos. Não bastam haver escolas, é necessário haver escolas que verdadeiramente alfabetizem.



A escola, por ser a responsável legal pelo ensino da leitura e da escrita, tem o desafio de tornar o indivíduo alfabetizado. O que pelo ensino descontextualizado da leitura e da escrita na escola tem mais produzido *analfabetos* (FERREIRO e TEBEROSKY, 1998, p. 293).

Por *analfabeto*, Soares (2012, p. 30) aponta aquele “que é privado do alfabeto, a que falta o alfabeto, ou seja, aquele que não conhece o alfabeto, que não saber ler e escrever. ”.

Quando a escolarização passou a ser pública, e as massas nela foram inseridas foi que os termos - analfabeto e analfabetismo - tornaram-se correntes. Mas não foi somente por isso. Ferraro (2009, p. 10) esclarece que:

A partir do momento em que o não saber ler e escrever foi erigido, no país, em problema mais político que pedagógico, a coisa mudou: o termo analfabetismo não só passou a ser usado com mais frequência, como também se transformou de repente, num rótulo, sempre de conotação negativa [...], num estigma.

Em face política, o analfabetismo começou a aparecer nos discursos como algo que deveria ser combatido, erradicado, além de ser concebido como doença que tornava o indivíduo ignorante. Como Ferraro (2009, p. 48) explicita ainda mais,

A condição de analfabeto passou a ter o significado de cegueira, ignorância, incapacidade, doença, erva daninha a ser erradicada etc.; expressões estas que constituem desconceitos sobre o fenômeno do analfabetismo, todas com forte conotação estigmatizante.

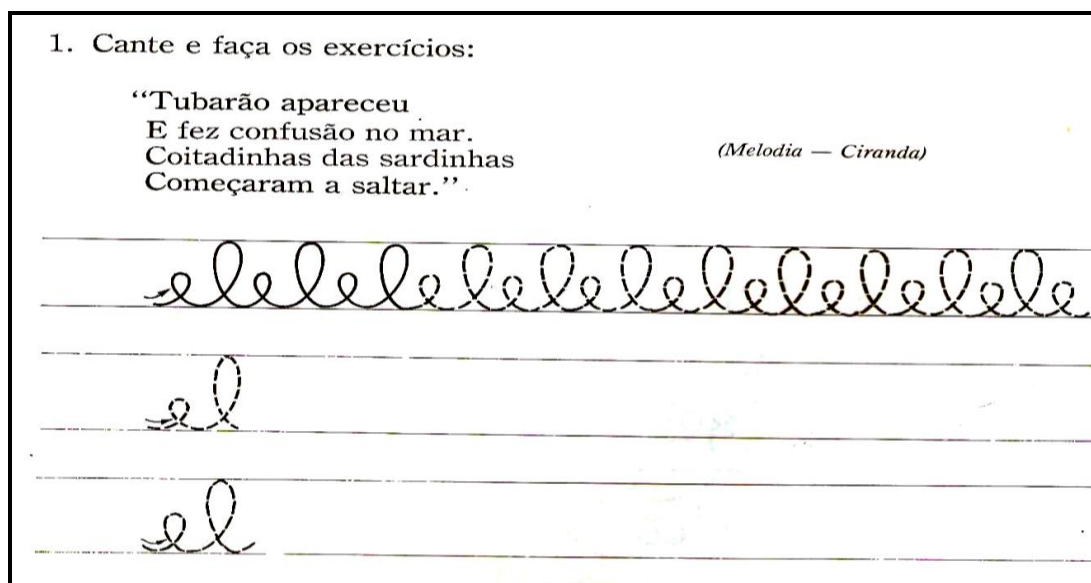
Em face pedagógica, por sua vez, a falta do alfabeto às classes menos privilegiadas era explicada pela concepção Associacionista da alfabetização, como falta de prontidão e de capacidade cognitiva para aprender a ler e a escrever, enquanto que as crianças das classes favorecidas não apresentavam tantas dificuldades para serem alfabetizadas (SOARES, 2015).

O modelo tradicional associacionista da aquisição da linguagem argumenta que a criança aprende por imitação. Existe no meio social que cerca a criança, segundo o associacionismo, uma tendência que reforça as pautas sonoras da linguagem própria desse meio, e assim, como um ser passível, que recebe uma linguagem plenamente fabricada, a criança desenvolveria a fala e a escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 24).

Popovic (1981, p. 30), em Alfabetização – Disfunções Psiconeurológicas - defende que há uma etapa adequada para ensinar a ler e a escrever – e a nomeia

de Prontidão para a Alfabetização. Nas próprias palavras de Popovic, Prontidão para a alfabetização é “a etapa considerada ótima para a aprendizagem da leitura e da escrita, que não provém da simples maturação do sistema nervoso, mas de um desenvolvimento integral e harmonioso. ”. A figura 2 mostra uma atividade que se baseia nessa concepção.

Figura 2: Atividade de prontidão



Fonte: SARLI, E. G.; SARLI, E. *Este mundo maravilhoso*: exercício de prontidão. Vol. I, 2ª parte. 19. ed. São Paulo: Casa Publicadora do Brasil, 2002, p. 14.

Atividades como essas serviam, segundo a teoria da Prontidão, para preparar cognitivamente às crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita, e para desenvolver suas habilidades motoras, sem as quais se acreditava ser impossível alfabetizá-las. Para Popovic, as crianças que viviam em situações precárias não detinham de capacidades suficientes para aprender a ler e a escrever. Eram necessárias muitas atividades de prontidão para que elas se desenvolvessem e assim fossem aptas a iniciar a alfabetização. Segundo ela mesma argumenta,

as condições de miséria inerentes ao meio onde estas crianças se desenvolvem, devido à falta de estimulação necessária dificultam a tal ponto a aquisição de funções primárias e básicas à posterior escolaridade (percepção, capacidade de atenção, discriminação auditiva etc.) que o déficit e a desorganização que apresentam na idade escolar é irreversível, apesar de terem iniciado sua vida com potencialidades idênticas às de crianças que se desenvolvem normalmente.

Essa argumentação, que por muito tempo orientou o ensino, caracterizou o indivíduo em alfabetização que não conseguia se apropriar da língua escrita e da leitura, como incapaz e detentor de alguma deficiência. Atualmente essa teoria não é mais defendida (embora ainda implicitamente mostre-se presente na prática e nos discursos de muitos educadores). A respeito dela, Soares (1997, p. 12) contra-argumenta, enfatizando que:

O fracasso escolar não deve ser combatido tomando-se como 'inimigas' supostas 'deficiências' das crianças, de sua família ou de seu contexto cultural, como faz a educação compensatória; o 'inimigo' é a escola, que deveria transformar-se, aceitando as características culturais e linguísticas das crianças das camadas populares para, a partir daí, levá-las à aquisição dos valores, comportamentos e linguagem das classes favorecidas, sem, entretanto, pretender que elas abandonem sua identidade e herança culturais.

Posteriormente, indo além do foco da teoria da prontidão, a não alfabetização infantil passou a considerar como problema da aprendizagem da leitura e da escrita, os métodos que eram utilizados (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 21). A discussão sobre qual seria o melhor método para ensinar dividiu os professores.

Uma parte considerava que iniciar o ensino da leitura e da escrita pelo enfoque de partes menores da língua como os fonemas, as letras, ou sílabas (Método Sintético) seria a solução, já outros propunham que o ensino se desse a partir de histórias completas, sentenças e palavras (Método Analítico). As Figuras 3 e 4 mostram respectivamente atividades baseadas nesses métodos.

Figura 3: Atividade baseada no Método Sintético.

Os meninos resolveram assustar Bia e sua amiga. Eles deram corda em um rato de brinquedo e o rato começou a andar.

**rato**

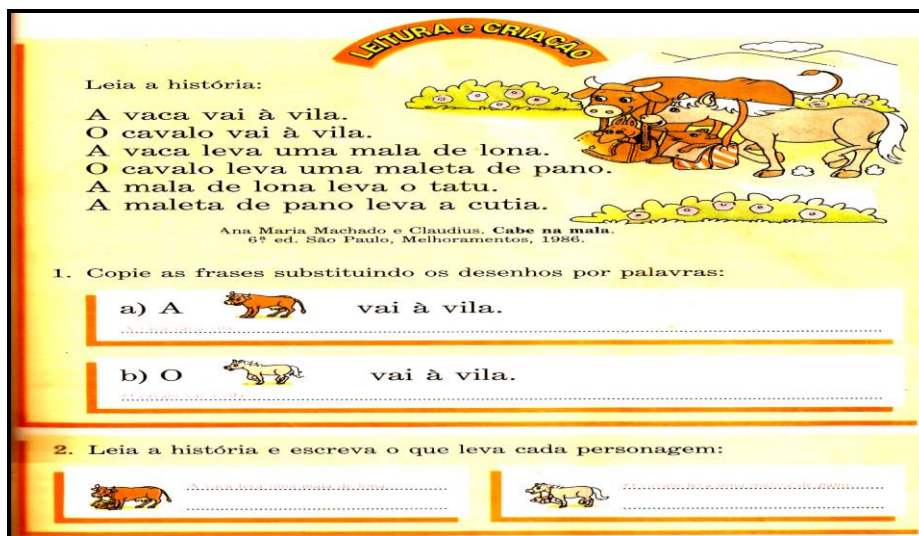
1. Copie:

ra	re	ri	ro	ru
ra	re	ri	ro	ru
Ra	Re	Ri	Ro	Ru
Ra	Re	Ri	Ro	Ru

2. Leia:

rei	roda	roupa	rã
rio	rico	rabo	rojão
rua	rede	remédio	roupão

Figura 4: Atividade baseada no Método Analítico



Fonte: NAHUM, E. P. *Cartilha Carrossel*. São Paulo: Scipione, 1999, p. 63.

A atividade da Figura 3 parte das sílabas para as palavras, e estas, por conseguinte, só são compostas por sílabas que já foram estudadas. No método Sintético, nessa etapa, evitam-se as sílabas chamadas complexas e as que ainda não foram apresentadas formalmente aos alunos. Já a atividade da Figura 4, parte do estudo do texto para depois focalizar as palavras. No entanto, esses textos são redigidos exclusivamente para a situação didática, não representam textos utilizados no dia-a-dia.

Note-se que há repetição de excessiva de termos ao invés do uso de sinônimos, e que não há elementos coesivos mais elaborados que marquem a argumentatividade ou progressão do texto. Além disso, palavras compostas por sílabas que ainda não foram estudadas pelos alunos, permanecem evitadas. A figura 5 apresenta a estrutura seguida pelos Métodos Analíticos e pelos Sintéticos.

Figura 5: Estrutura dos métodos



Fonte: Mendonça, O. C.; MENDONÇA, O. S. *Alfabetização – Método Sociolinguístico*: Consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. São Paulo: Editora Cortez, 2007, p. 26.

Essa discussão sobre os métodos, no entanto, assim como a teoria do Associacionismo, desconsiderava a natureza do objeto ensinado. Ferreiro (1998, p. 9) argumenta a respeito que “os dois pólos do processo de aprendizagem – quem ensina e quem aprende – têm sido caracterizados sem que se leve em conta o terceiro elemento da relação (...)”, isto é, a escrita. Diante disso, concentrou suas pesquisas no modo como as crianças a concebiam. Ferreiro e Teberoski (1999) chegaram à conclusão que as crianças operam sobre hipóteses para escrever.

De acordo com Ferreiro (1988, p.18), “Do ponto de vista construtivo, a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas. ”, em outras palavras, a escrita infantil passa por etapas consideráveis até chegar à escrita como a concebemos – a escrita do sistema alfabético. Três grandes períodos são citados pela pesquisadora:

- Distinção entre o modo de representação icônico e o não-icônico;
- A construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);
- A fonetização da escrita (que se inicia com um período alfabético). (FERREIRO, 1988, p. 19)

A distinção entre o icônico e o não-icônico refere-se à diferenciação dos desenhos e das palavras, enquanto que a distinção quantitativa está comprometida com a quantidade de caracteres ou marcações que para a criança são necessárias para significar linguisticamente.

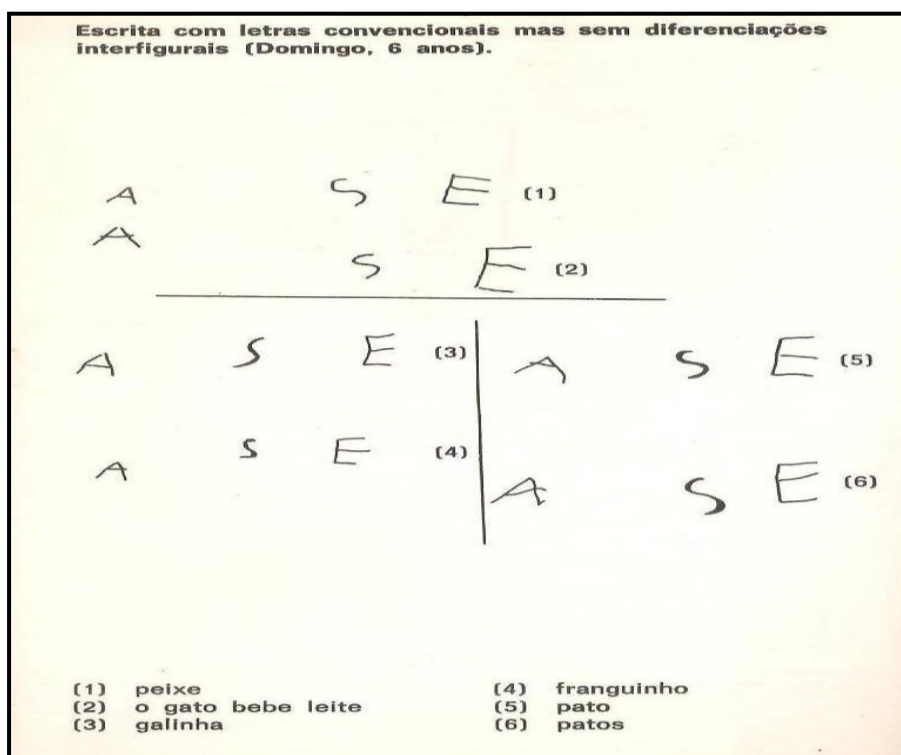
Quanto ao eixo qualitativo, este faz referência à variação interna necessária para que o escrito seja considerado interpretável. Nessa fase, a criança apresenta a Hipótese Pré-silábica – na qual as letras ou rabiscos que faz não se relacionam com sons. A leitura do que é escrito é feita de forma global.

Em consequente, a fase da fonetização aponta para a descoberta pela criança de que a escrita pauta sons no papel. É nessa fase que se apresentam as hipóteses chamadas Silábica, Silábica-Alfabética, e a Alfabética. Inicia-se aí o período que Ferreiro (1988) denomina Hipótese Silábica – quando cada letra escrita pela criança representa uma sílaba, embora esta não corresponda ainda com a convenção real da palavra que deseja registrar. Nesta etapa há um critério rigoroso: “uma sílaba por letra, sem omitir sílabas e sem repetir letras”.

Após essa etapa, segue-se para a fase de transição – a Hipótese Silábico-Alfabética – “que marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. ”. Passada a transição, a criança avança para a Hipótese Alfabética – quando já apresenta escrita estruturada, há a compreensão de que as vogais são base de sílabas e que estas são formadas costumeiramente pela estrutura consoante + vogal, apesar de as convenções ortográficas ainda não serem dominadas.

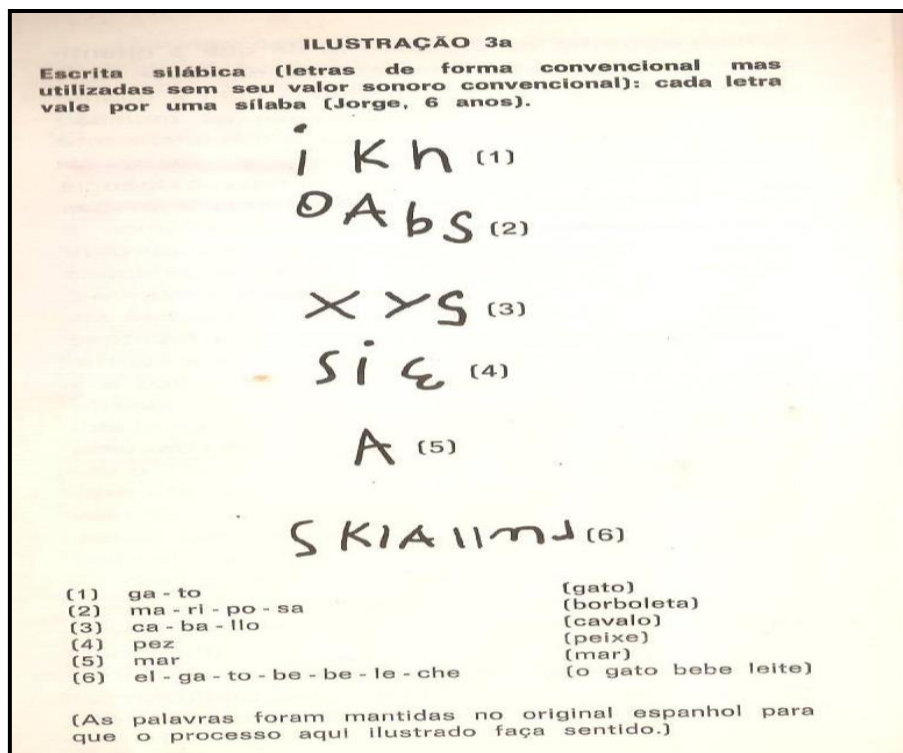
As figuras 6; 7; 8; e 9 a seguir mostram exemplos de escritas que remetem a cada hipótese defendida por Ferreiro (1988).

Figura 6: Escrita em Hipótese Pré-Silábica



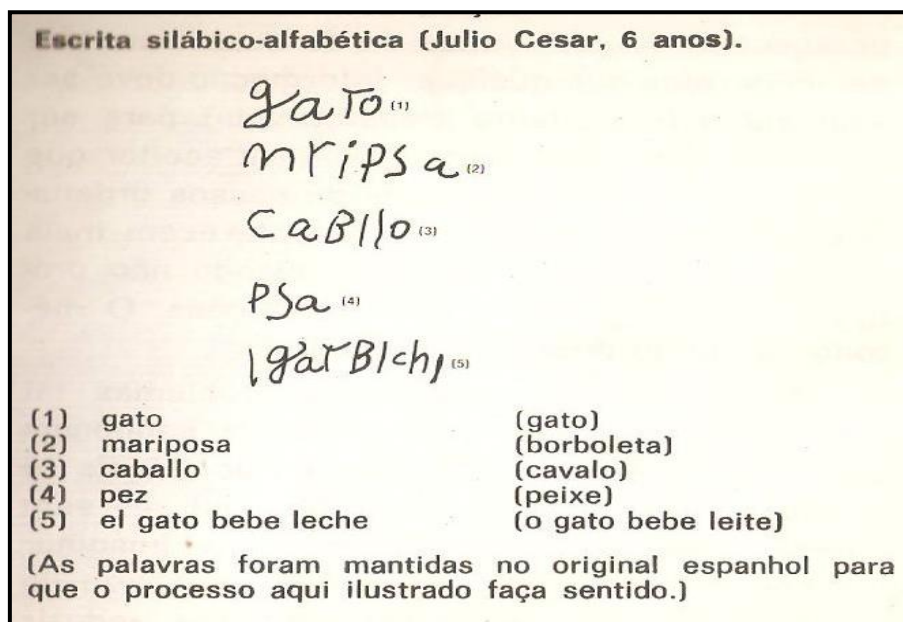
Fonte: FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 22.

Figura 7: Escrita em Hipótese Silábica



Fonte: FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 26.

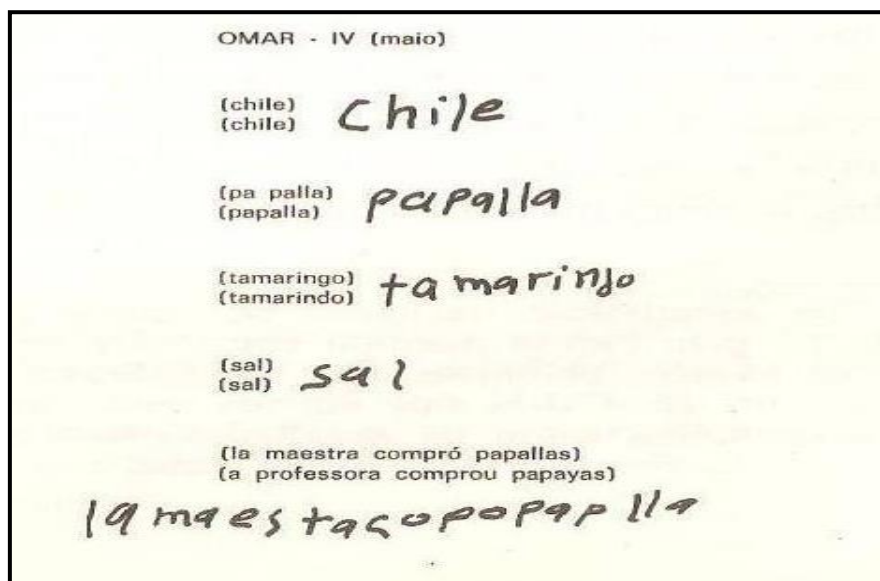
Figura 8: Escrita em Hipótese Silábica-Alfabética



Fonte: FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 29



Figura 9: Escrita Alfabética



Fonte: FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 85.

As evoluções das escritas das crianças apresentadas por Ferreiro e Teberosky (1999) impactaram a alfabetização brasileira. A Psicogênese mostrou que as crianças pensavam a escrita diferentemente dos adultos e que “os problemas que a criança enfrenta em sua evolução não estão sujeitos a qualitativos em termos de ‘simples’ ou complexos’.” (FERREIRO, 1988, p. 62).

Tfouni (2010, p. 16) elenca duas formas de se entender a alfabetização. Segundo ela, a alfabetização pode ser vista “como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes.”. A primeira concepção aponta para uma alfabetização que tem fim, a qual reduz a escrita a procedimentos mecânicos e supervaloriza o domínio das normas gramaticais.

Em contrapartida, a segunda percebe a alfabetização como um processo contínuo em que a escrita é considerada um sistema de representação que evolui historicamente (TFOUNI, 2010, p. 20). A respeito disso, Ferreiro (1998, p. 12) enfatiza que “a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação.”.

Considerando esses pressupostos, a prática pedagógica do alfabetizador muda drasticamente, pois este lança o seu olhar para as produções escritas das crianças, buscando reconhecer como esta pensa a escrita e só a partir daí promove atividades que avancem as hipóteses delas. Nessa concepção a noção de erro é



modificada. O que há por parte da criança é tentativas de desvendar uma lógica para compreender o sistema linguístico. Como exemplificam Ferreiro e Teberosky (1999, p. 25):

Uma criança não regulariza os verbos irregulares por imitação, posto que os adultos não falam assim (uma criança filho único também o faz); não se regularizam os verbos irregulares por reforçamento seletivo. São regularizados porque a criança busca na língua uma regularidade e uma coerência que faria dela um sistema mais lógico do que na verdade é.

Apesar dessas considerações a favor de um novo olhar sobre a alfabetização, Ferreiro e Teberosky (1998, p. 39) denunciam que o fracasso do ensino da leitura e da escrita na escola se dá porque “a informação escolar é frequentemente informação descontextualizada. ”. Amostra disso são as cartilhas de bê-á-bá que durante muito tempo foram utilizadas para o ensino do sistema de escrita alfabética.

Os textos que compunham as cartilhas eram formados por palavras denominadas “simples”, isto é, que continham apenas palavras com sílabas que já tinham sido ensinadas pelo professor (Figura 3). Nessa prática as sílabas de estrutura consoante + vogal (CV) eram consideradas simples e as de estrutura consoante + consoante + vogal (CVV); vogal + consoante (VC); e consoante + vogal + consoante (CVC) eram tidas como complexas. Assim, os textos com os quais as crianças se deparavam em sala nada tinham a ver com os que mantinham contato fora da escola (Figura 4).

Diante de tudo isso, as perguntas propostas por Tfouni (2010, p. 21) ao alfabetizador são bastante relevantes, as quais são: Qual a natureza da escrita? Quais as práticas sociais exigirão da criança o domínio desta? Em que medida, enquanto alfabetizador eu estou preparado para elas?

Tendo refletido que a alfabetização é constituída histórica e socialmente e, que as concepções que se têm acerca da escrita é que orientam as práticas pedagógicas, direcionemos nossa atenção para o *letramento*, seus sentidos e dimensões.

## 1.2 LETRAMENTO – SIGNIFICADO E DIMENSÕES

Com o avanço da tecnologia, da indústria, e dos mercados entre os países, saber ler e escrever tornou-se política internacional, e, por sua vez, habilidades

imprescindíveis. Diante disso, entretanto, concebendo ler e escrever como sinônimos de decodificar e codificar, não são o que a demanda da era da tecnologia e da informação busca. Di Nucci (2003, p. 52) salienta que “não basta aprender a ler e a escrever, é preciso usar a escrita no cotidiano. ”.

Essa necessidade impõe-se pelo fato de, depois de muitos países terem alfabetizado praticamente toda a sua população, ainda haver um grande número de pessoas que não são capazes de interagir por meio dos materiais linguísticos. Diante desse paradigma surge o termo *analfabetismo funcional* que vem caracterizar àqueles que, apesar de terem sido alfabetizados, não são capazes de fazer uso efetivo da leitura e da escrita (SOARES, 2012). Desvela-se, nesse contexto, que a mudança social do papel da escrita, altera os modos de significar os indivíduos que são alfabetizados ou não. Dito de outro modo qualifica-os, a partir da forma como se relacionam socialmente por meio da leitura e da escrita (DI NUCCI, 2003).

A pesquisadora Magda Soares, em *Letramento: Um tema em três gêneros* (2012), esclarece que a palavra *alfabetismo* aponta para àquele que tem “estado ou qualidade de *alfabetizado*, enquanto seu contrário, *analfabetismo*, ‘estado ou condição de *analfabeto*’ é termo familiar e de compreensão” (SOARES, 2012, p. 19). Nesse sentido, a significação de termos que qualificam os indivíduos, se impõe conforme o modo como se concebe a leitura e a escrita. Enquanto elas são vistas respectivamente como tecnologia de decodificar e codificar, o indivíduo que possui essas técnicas é caracterizado como alfabetizado, ao passo que o que não possui é qualificado como analfabeto.

Nesse contexto, diante de novas e mais complexas exigências no que tange ao domínio da leitura e da escrita, um novo termo que designe o indivíduo necessário a demanda produtiva da sociedade surge. Esse termo é o Letramento.

Cunhado por Mary Kato em 1986, conforme apresenta Kleiman (2012, p. 17), o termo letramento provém da tradução da palavra inglesa *literacy* para o Português. Soares (2012, p. 17) explica que, etimologicamente *literacy* vem do latim *litera* que quer dizer letra e com o sufixo – *cy* – alude à qualidade, condição e estado. Nesse viés, “*literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2012, p. 17), o que engendra implicitamente o impacto da leitura e da escrita enquanto prática social. Concebe-se, por meio do letramento, que a escrita promove mudanças significativas na vida política, social, econômica e cultural dos indivíduos e dos grupos, transformando o seu estado.

Diante disso, Soares (2012, p. 18) define letramento como “resultado da ação de ensinar a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. ”. Enquanto Kleiman (2012, p. 18) posteriormente esboça que o letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. ”.

Tanto Soares quanto Kleiman apontam o letramento como advindo das práticas sociais da escrita, e isto é o que mais destaca o termo letramento, pois retoma a questão de que por muitos anos a escola utilizou-se de textos forjados para alfabetizar, em lugar de textos que realmente cumpriam uma função na sociedade.

Retomando um pouco do que foi discutido na subseção anterior, em senso comum, o que se entendia por alfabetização na transição do século XX para o século XXI, era que a alfabetização consistia em o indivíduo ser capaz de ler e escrever, mais propriamente decodificar e codificar, utilizando o abecedário. Para que este fosse considerado alfabetizado bastava saber assinar o próprio nome (Gnerre, 1998, p. 34). Em consequência disso, os Censos que pretendiam medir as habilidades de ler e escrever no país se valiam, até 1940, de perguntas de autoavaliação que consistiam em saber se o indivíduo sabia escrever o próprio nome (SOARES, 2004, p. 7).

Este questionamento, porém, seguindo a recomendação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), sobre intenções de medir o letramento, foi reelaborado, perguntando-se aos entrevistados se eles eram capazes de ler e escrever uma mensagem simples, isso após 1950 e ainda perdurando (SOARES, 2004, p. 7).

Outra forma de avaliar o letramento também é considerar como critério o grau de escolarização das pessoas. O que, em contrapartida, levanta equívocos, uma vez que o país ainda não consegue nem garantir vagas suficientes na escola para todas as crianças e jovens nem qualidade de ensino igualitária. Os estudos por amostragem, nesse contexto, seriam conforme Soares (2012, p. 104) “uma alternativa para assegurar uma aferição mais precisa da extensão e qualidade do letramento na população. ”.

No Brasil, a medição do letramento é realizada pelo IBGE e pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Enquanto o IBGE coleta os dados por domicílio, a ANA avalia os

níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização Matemática e as condições de oferta do Ciclo de alfabetização das redes públicas. A ANA foi implantada em 2013, pela Portaria nº 482, de junho de 2013, e tem como público pesquisado os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I (EF).

É importante salientar, nesse ínterim que os processos de medição do letramento partem de dimensões diferentes. Há a dimensão individual e a dimensão social. A dimensão individual enfoca as habilidades de ler e escrever como atributos pessoais. Nessa dimensão, ora a leitura e a escrita são concebidas como processos espelhados, ora como diferentes, porém dando-se mais atenção a um do que ao outro (SOARES, 2012, p. 68). Assim sendo, a leitura, sob o foco da dimensão individual, é uma tecnologia, que exige uma gama de habilidades de natureza psicológicas e linguísticas para decodificar palavras escritas e compreender textos escritos.

Em consequente, a escrita, nessa perspectiva, também é uma habilidade de mesma natureza que a leitura, e opera no registro das unidades sonoras a construção dos sentidos do texto impresso. Por sua vez, a dimensão social do letramento, o qualifica como um fenômeno cultural que alude às atividades sociais que necessariamente englobam a escrita. O foco da dimensão social está para as práticas sociais que demandam a leitura e a escrita, mas precisamente o que as pessoas fazem com as habilidades de ler e escrever (SOARES, 2012, p. 72).

Ainda tratando da dimensão social, o letramento pode ser visto por duas disposições diferentes, segundo Soares (2012). São elas a Perspectiva Revolucionária ou Radical e a Progressista Liberal. A Revolucionária, Soares (2012) chama de “forte” e a Progressista Liberal chama de “fraca”. Isso porque a Radical, entende o letramento como conjunto de práticas socialmente construídas que servem para a transformação da sociedade, para romper com a organização injusta que nesta há.

Paulo Freire foi um dos defensores dessa perspectiva. Defendendo um ensino que desenvolvesse a alfabetização por meio da consciência crítica, ele propunha o exercício da reflexão crítica da realidade social a fim de superar a consciência ingênua – isto é, que não interpreta os conflitos e contradições sociais, estando alienado (LEITE, 2003, p. 27).

Prosseguindo, a perspectiva Progressista Liberal caracteriza a escrita como instrumento para as práticas sociais que deve estar adaptada às necessidades

sociais. Em outras palavras, os indivíduos devem adaptar-se as condições sociais para poder ser aptos a produzir e desfrutar dos bens culturais impressos. Pressupõe-se diante desse modo de ver o letramento, que ele é o fator propulsor para que ao indivíduo seja possível a mobilidade social, econômica; o exercício de sua cidadania, e o desenvolvimento cognitivo (SOARES, 2012, p. 74).

Em suma, as perspectivas pelas quais o letramento é apresentado, apontam para a clareza de que este é um fenômeno relativo. O que se ouve por letramento no Brasil não se iguala ao que se diz sobre letramento nos Estados Unidos, por exemplo. A divulgação dos índices de analfabetismo nos países desenvolvidos, nesse sentido, difere do que tratam os dados de analfabetismo nos países em desenvolvimento, pois Soares (2012, p. 119) salienta que “o conceito de letramento varia de acordo com o contexto social, cultural e político”. Apesar dessa relatividade, um ponto em comum se destaca – as práticas de leitura e escrita em contexto social, fato que urge concretizar-se para o enfrentamento dos altos índices de analfabetismo funcional no país.

Portanto, diante de tudo que foi esboçado, o letramento, enquanto fenômeno recente que se apresenta no Brasil, visando, sobretudo, conduzir os indivíduos a envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita, busca promover mudanças nas práticas pedagógicas das salas de aulas. Uma nova perspectiva de alfabetização vem construir o currículo, a saber, o Alfabetizar Letrando.

A que se refere esta nova perspectiva, e que implicações pedagógicas são por ela desencadeadas no processo de ensino e de aprendizagem da língua na escola, é o assunto sobre o qual, na seção a seguir, lançaremos reflexões.

### 1.3 ALFABETIZAR LETRANDO: UMA NOVA PERSPECTIVA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Nesta subseção, a temática Alfabetização e Letramento é retomada, porém a partir de outro ângulo, a saber do “Alfabetizar Letrando” ou “Alfalettrar” como chama Magda Soares. Essa expressão, sendo proveniente dos dois primeiros termos, vem caracterizar uma nova abordagem da leitura e da escrita na escola. Soares (2012, p. 47) argumenta que “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando (...)”, mas o que seria propriamente isso? E como chegou às escolas brasileiras?

Em “As facetas da alfabetização”, Soares (2004), denuncia alguns radicalismos conceituais que no Brasil surgiram a partir de teorias educacionais sobre a alfabetização. Para isso ela usa a metáfora da “curvatura da vara”. Essa metáfora alude à inferência equivocada que se tem tido a respeito da proposta do letramento, assim também como foram mal-entendidas outras propostas, ratifica Soares (2004).

Quando as pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita impactaram a escola brasileira, os professores conceberam que era necessário abandonar os métodos analíticos e sintéticos, e permitir que as crianças por si só descobrissem como se dava o processo de leitura e de escrita. Em outras palavras, evitava-se promover atividades que focalizassem a relação grafema-fonema, pois estas eram predicadas como “tradicionais” (no sentido pejorativo), e defendia-se que para as crianças se alfabetizarem era necessário apenas que mantivessem contato com materiais escritos.

A respeito disso, Soares (2004, p. 11) avalia que “para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método.”.

Essa forma pedagógica de tratar a alfabetização provocou a perda de sua especificidade. Soares (2004, p. 11) aponta duas principais razões dessa perda. A primeira foi que “a faceta psicológica da alfabetização obscureceu sua faceta linguística – fonética e fonológica.” e a segunda, que esta “seria incompatível com o paradigma conceitual psicogenético a proposta de métodos de alfabetização”. Essas falsas interpretações que se disseminaram nos discursos pedagógicos, também recaíram diante da proposta do letramento. Ao sobrepor o letramento à alfabetização, acabou-se por promover o apagamento deste último. A metáfora da curvatura se manifesta aí, como se a alfabetização fosse um processo simples, de uma só variável e faceta.

Soares (2015, p. 20) esclarece que a alfabetização é um processo complexo de natureza psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística. Isso pressupõe a necessidade de enfoques interdisciplinares sobre o alfabetizar. Como explicita Leite (2003, p. 32), o desenvolvimento da alfabetização escolar “depende da contribuição de diversas áreas do conhecimento.”. É preciso, considerar, nesse

contexto, que o letramento não surge para substituir a alfabetização, mas antes, está se defendendo que estes são processos indissociáveis. Concebe-se, pois que

A alfabetização desenvolve-se no contexto **de** e **por** meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto **da** e **por** meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14).

Dito de outro modo, o que se propõe é que o processo de ensino da leitura e da escrita se dê a partir da perspectiva do alfabetizar letrando, isto é, que tanto a compreensão do sistema de escrita alfabética quanto às práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita sejam contempladas no planejamento e na prática pedagógica. Isso, se faz necessário porque,

sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas também um processo de compreensão\ expressão de significados por meio do código escrito. (SOARES, 2015, p. 16).

Isso tudo pressupõe que não existe um método único para alfabetizar. Pelo contrário, a natureza das dimensões da alfabetização e do letramento (a da individual e a da social) exige metodologias diferentes, já que, conforme Soares (2004, p. 16),

a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica.

Nas palavras de Santos e Mendonça (2007, p. 98), portanto, Alfabetizar Letrando é “oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabética. ”.

O alfabetizar letrando, desde meados de 1998, por meio dos trabalhos de Soares, vem sendo debatido no Brasil, mas foi a partir de 2012 que ganhou mais visibilidade nacional devido à implantação do PNAIC em todos os estados e municípios da federação. Devido a essa visibilidade é que a chamamos de “nova abordagem”, já que discursivamente é possível identificar a presença do alfabetizar letrando em obras como de Cagliari (1997) e de Mari Kato (1986). Mas, O que é o PNAIC? De que forma ele é responsável pela repercussão do alfabetizar letrando?

A seguir tentamos responder a essas indagações.

## 1.4 O ALFABETIZAR LETRANDO E O PNAIC

O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), também conhecido como “Pacto”, é um acordo firmado entre as três esferas governamentais, ou seja, entre o Governo Federal, os Estados e os Municípios. O programa foi sancionado pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, visando assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do EF. O PNAIC se manifesta como um reconhecimento de que muitas são as crianças que concluem o Ensino Fundamental sem estar plenamente alfabetizadas. Sendo assim, ele objetiva contribuir para que essa problemática seja sanada, como enfatiza o Caderno de Apresentação:

Aos oito anos de idade, as crianças precisam, portanto, ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. (BRASIL, 2012, p. 08)

É importante salientar, contudo que, apesar de o programa especificar que sua meta é possibilitar que as crianças leiam e escrevam bem, o Pacto não aborda apenas saberes da língua portuguesa, mas contempla também outras áreas de conhecimento como a matemática, a ciência, a geografia, a história e a arte.

O PNAIC surgiu principalmente da contribuição dos Programas Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), e Pró-Letramento. O PAIC<sup>iv</sup> foi criado por um comitê formado por representantes da Assembléia Legislativa, UNICEF, APRECE, UNDIME/CE, INEP/MEC, e Universidades Cearenses como UECE, UFC, UVA, URCA e UNIFOR, que desde 2004 vinham realizando audiências públicas e seminários internacionais sobre o tema Alfabetização. A partir dos trabalhos desse comitê, pactos de cooperação entre os municípios do estado foram firmados. Em 2007, o governo do Estado do Ceará torna o PAIC uma política pública, se responsabilizando por sua execução em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará (UNDIME/CE), a Universidade Federal do Ceará(UFC) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância(UNICEF).

O que diferencia o PAIC do PNAIC, além da extensão do público é que a meta do PNAIC é alfabetizar até o final do 3º Ano do EF, enquanto que o PAIC é até o final do 2º Ano do EF. Outra diferença é que o material do PNAIC foi elaborado



com a finalidade de forma a atender às necessidades das diferentes localidades do país. Há orientações para a formação de professores que lecionam junto às turmas multisseriadas e às crianças que possuem alguma deficiência (cf. nomeia o próprio Caderno de Educação Especial); além de cadernos específicos para cada Ano do EF e para professores que lecionam no campo.

Já o Pró-Letramento foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC), mais propriamente pela Secretária de Educação Básica (SEB) em 2007, em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES) do país. Seu intuito foi contribuir para a construção do currículo da alfabetização voltado à organização do EF de nove anos e, de levantar reflexões por parte dos professores quanto aos conhecimentos básicos para o ensino da língua e da matemática, como explicita o próprio material.

O curso Pró-Letramento<sup>v</sup> é composto por 7 fascículos, quatro fitas de vídeo, um fascículo para os Professores Orientadores e um fascículo complementar que retoma questões relacionadas à língua. Desse material, o PNAIC recebeu muita influência. As habilidades e competências que formam os eixos de aprendizagem do Pró-Letramento, assim como sua proposta de trabalho para os primeiros anos do EF foram retomados pelo Pacto que os redimensionou e também elaborou outros que tratassem das áreas de História, Ciências, Geografia e Arte. Cada eixo apresentado pelo PNAIC compreende uma competência que por sua vez é organizada em várias habilidades. Por motivos teóricos e metodológicos, apresentaremos no trabalho apenas os eixos da área de língua portuguesa, por serem eles os mais relacionados a este estudo.

O primeiro eixo refere-se à leitura, o segundo à produção de textos escritos, o terceiro à oralidade e o quarto à análise linguística voltado à discursividade, à textualidade e à normatividade, e ainda à análise linguística voltada à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Os Anexos A; B; C; D; e E apresentam esses eixos, apontando quando as habilidades nele contidas devem ser introduzidas, consolidadas e/ou aprofundadas pelo alfabetizador junto aos seus alunos. Essas habilidades e competências linguísticas sistematizadas, intencionam garantir os direitos de aprendizagem das crianças em alfabetização. Como salienta Soares (1997. p. 9), “a escola pública não é, como erroneamente se pretende que seja, uma doação do Estado ao povo; ao contrário, ela é uma progressiva e lenta conquista das camadas populares (...)”. Em outras palavras, a alfabetização não é concebida como um serviço que o Estado

presta à sociedade, mas sim, um direito que foi conquistado. Conquista essa prescrita no Artigo 32, da Seção III da LDB 9394/96 que determina que

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

Outra função desses eixos é a orientação do trabalho pedagógico do alfabetizador. Por isso, a indicação de introduzir, aprofundar e consolidar as habilidades de acordo com o ano de ensino. No intuito de garantir que eles sejam observados, o PNAIC propõe também a organização da alfabetização em ciclos e a progressão continuada das crianças. Isto é, a não reprovação no ciclo de alfabetização. Diante disso, pode-se entender que o PNAIC é mais um programa que visa romper com a história do analfabetismo no Brasil.

Em Porto Velho, ele foi assinado em 2013. Tanto a rede pública estadual quanto à municipal aderiram ao Pacto. Desde então, a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) vem realizando formações com professores nomeados de Orientadores de Estudos que atuam como multiplicadores, realizando encontros formativos com professores alfabetizadores.

Com a adesão do PNAIC várias mudanças ocorrem nessas redes. A Secretaria Municipal de Educação (SEMED), por exemplo, implantou o Bloco Pedagógico Inicial da Alfabetização (BIA) em 2014, isto é, o ciclo de alfabetização que corresponde aos três primeiros anos do EF I, não agindo diferente a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) – que também desfez o sistema seriado e alterou a organização da alfabetização para o trabalho em ciclo.

Outra mudança significativa foi a construção de um novo currículo para o EF I e para o BIA por parte da SEMED. Objetivando adequar o currículo às propostas do PNAIC, a SEMED promoveu reuniões e encontros de formação com os professores e representantes escolares tanto da zona rural como da zona urbana de Porto Velho ao longo de 2013 a 2016. A intenção do trabalho foi de afinar o novo currículo com a realidade e as necessidades dos educandos e das escolas, com as propostas do PNAIC e, com o alfabetizar letrando por ele enunciado.

No PNAIC, o alfabetizar letrando está desenhado nos cadernos de formação dos professores por meio de textos teóricos conceituais e por relatos de experiências da alfabetização na perspectiva do letramento vivenciadas por

alfabetizadores de escolas públicas. É a concepção mais em destaque nos cadernos de formação e, propõe aos alfabetizadores que persigam objetivos como “planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento” (BRASIL a, 2012, p. 5).

Diante de tudo o que foi exposto até aqui, depreendemos que a alfabetização como uma construção histórica e social, foi conquistada pelas camadas populares ao longo dos anos, paulatinamente, e que, a esta hoje se associa o letramento. Infere-se também que essa associação se deu a partir da influência de pesquisas da UNESCO e de estudiosos da área que enunciaram a alfabetização além da abordagem das primeiras letras, compreendendo esta não simplesmente como atributo pessoal, mas como um conjunto de habilidades que possuem finalidades e moldura social.

Isto posto, veremos na seção II, como a Linguística, sendo uma das faces da alfabetização, pode contribuir com a efetivação do ensino da leitura e da escrita e da oralidade na sala de aula para os alfabetizandos.

## 2 CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAR LETRANDO

A alfabetização possui caráter multideterminado e por isso depende do conhecimento acumulado de diversas áreas (LEITE, 2003). Nesse sentido, para conhecer a alfabetização é necessário observá-la por suas várias facetas e assim compreender mais objetivamente a sua complexidade. Como neste trabalho, o foco de análise incide sobre a faceta linguística, não pretendemos a exaustão dos conhecimentos relativos à alfabetização, mas buscaremos compreender como a Linguística pode colaborar com as práticas de alfabetização e de letramento no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa.

Para isso, em primeiro lugar, faremos uma breve retomada da história da Linguística, a partir das explanações de Saussure (2006), Câmara Jr. (1982), Lyons (1981), Cabral (1982), Weedwood (2002) e Fiorin (2002). Em consequente, apontaremos as vertentes a que ela pode estar filiada e, por fim, trataremos das principais contribuições linguísticas relativas à alfabetização promovidas especialmente pela Sociolinguística, baseando-nos em autores como Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2014, 2015), Bagno (2014), e Mollica (2015).

### 2.1 BREVE HISTÓRIA DA LINGUÍSTICA

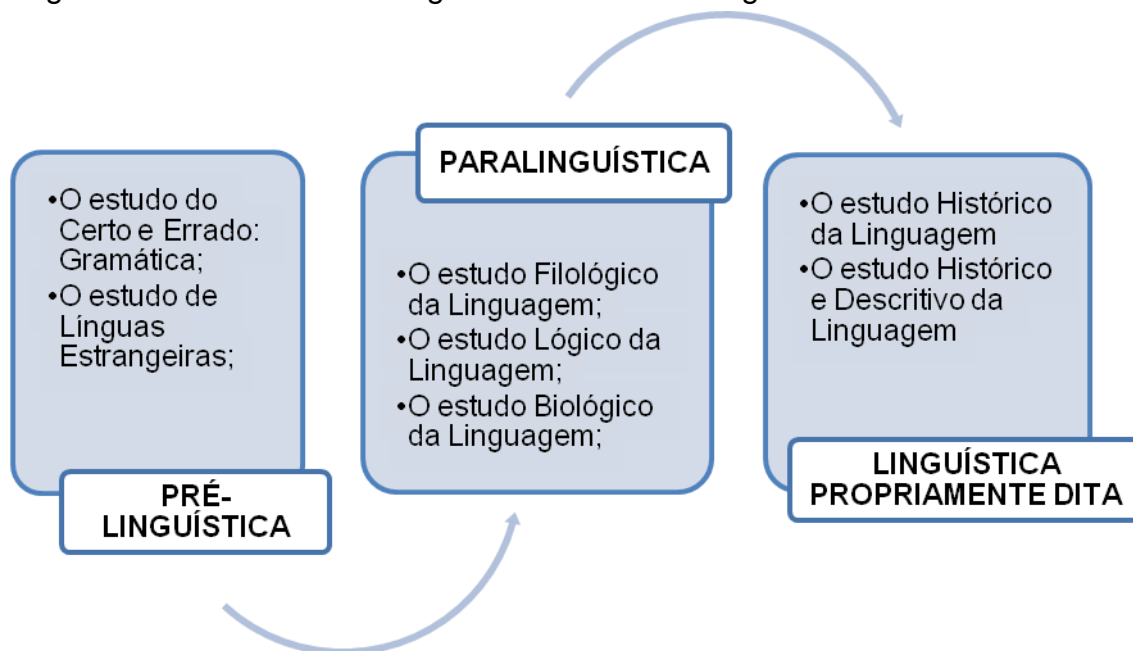
Saussure (2006, p. 7) refere-se à Linguística como “a ciência que se ocupa dos fatos da língua. ” e define a língua como seu objeto de estudo. Esta, por consequente, não se confunde com a linguagem, como esclarece Saussure, mas é sim parte principal dela, sendo um produto social e um conjunto de convenções (SAUSSURE, 2006, p. 17).

A linguagem é algo tão comum aos homens que ocupar-se da análise minuciosa dela não é uma atividade costumeira. Câmara Jr (1982, p. 16) esclarece, no entanto, que “a invenção da escrita faz com que os homens percebam a existência de formas linguísticas, à medida que eles tentam reduzir os sons da linguagem à modalidade de escrita convencional. ”. O autor ainda explicita que a linguagem e o estudo dela podem ser desenvolvidos por meio do impacto de fatores sociais e culturais.

Em História da Linguística, Câmara Jr. (1982) apresenta esses fatores organizados em três abordagens, as quais aludem ao desenvolvimento da linguística. As abordagens são a Pré-Linguística, a Paralinguística e a Linguística propriamente dita.

Os fatores da primeira abordagem são: a diferenciação de classes e o contato de uma dada sociedade com comunidades estrangeiras que falam outras línguas. Os fatores da segunda são a comparação da linguagem do passado com a do presente, o pensamento filosófico e o estudo das características biológicas que permitem os homens possuírem a linguagem. E os fatores da terceira são: o conceito da sociedade humana como fenômeno histórico, e o estudo descritivo da linguagem entrelaçado ou não ao estudo histórico (CÂMARA Jr, 1982). A figura 10 mostra sucintamente essas abordagens.

Figura 10: Diferentes abordagens ao estudo da Linguística



Fonte: Baseado em CÂMARA JR. (1982. p. 15-21).

Na Antiguidade, a linguagem esteve sob o foco dos gregos e dos hindus por motivos como a preservação da língua e dos textos sagrados. Na Índia, os estudos se deram a partir da conservação, análise e interpretação do Veda – texto sagrado dos hindus que data de 1.200 a. C. e foi formulado o Sânscrito que deu origem a gramática de Pânini, no século IV a. C. (CABRAL, 1982). Já na Grécia, os estudos da linguagem foram mais voltados à filosofia.

Os gregos questionavam a relação entre a língua e as coisas que ela exprime. Dentre eles podemos citar Heráclito com sua teoria do “Logos” que defendia que “a palavra é uma imagem exata do mundo”, e Parmênides que concebia as palavras como um produto da imaginação humana que disfarça a realidade (CÂMARA Jr, 1982, p. 11). Contudo, os mais destacados foram os filósofos Platão (429 – 347 a. C.) e Aristóteles (384 – 322 a.C).

Platão escreveu o Crátilo, primeiro texto Ocidental sobre a linguagem. “O Crátilo sustenta que a língua espelha exatamente o mundo”, conforme Weedwood (2002, p. 25). Por sua vez, Aristóteles acreditava que a linguagem surgira “por convenção ou acordo entre os homens, mas faz distinção entre a linguagem propriamente dita como um produto de convenção, e o conteúdo da linguagem que está de conformidade com as coisas e assim o é.” (Câmara Jr., 1982, p. 24).

Aristóteles e os estóicos do século III e II a. C. foram os responsáveis pelos fundamentos da gramática grega, a qual, quando reformulada por Dionísio da Trácia, no século II a. C., chegou ao ápice, influenciando todas as gramáticas que se seguiram. A gramática grega, baseando-se na lógica abordou, além de questões filosóficas acerca da língua, questões fonéticas, de vocábulos e a oração. Esses estudos compõem o que Câmara Jr. classificou como a “pré-linguística” – estudos do certo e do errado, e de “paralinguística” – estudos iniciados pela lógica (ou filosofia).

O latim, influenciado pelos estudos dos gregos, deu início a gramática normativa mais estrita. Marcos Terêncio Varrão (116-27 d.C) é o nome mais citado pelos historiadores como notável gramático do latim. Tendo escrito mais de setenta obras, somente duas sobreviveram ao tempo. Varrão, tal qual Platão, concebia que “o significado original das palavras, imposto em concordância com a natureza, foi obscurecido em diversos casos pela passagem do tempo (...)” de acordo com Weedwood (2002, p. 37).

A autora esclarece ainda que

a educação romana sob o império era destinada à formação de oradores. Depois de alfabetizar com o *litterator* ou magister *ludi*, as crianças estudavam gramática e aplicavam-na à análise de textos literário sob a tutela do *grammaticus*, e finalmente eram guiadas pelo *rethor* na composição de discursos elegantes. (WEEDWOOD, 2002, p. 39).

A gramática latina objetivava resguardar a língua da elite das variações linguísticas faladas pelos populares. Concomitante a isso, ela praticava a mesma

linha filosófica dos gregos ao acreditar que havia correspondência entre os sons e os conceitos das palavras, levando a etimologias imaginativas.

O estudo da linguagem na Idade Média, dessa forma, concentrou-se no latim. O interesse pelas línguas estrangeiras se deu pela necessidade de evangelizar os povos conquistados por Roma. Nesse enquadre, se efetivou o que Câmara Jr. aludiu ao Estudo das Línguas Estrangeiras. O que fomentou esse estudo, porém foi o Renascimento. Como o autor informa “surgiu grande interesse pelas línguas faladas no mundo, como consequência da curiosidade do homem do Renascimento, por tudo que o circuncidava na natureza e na sociedade.” (CÂMARA Jr., 1982, p. 32).

Fiorin (2002, p.13), a respeito do interesse de Roma pelas línguas estrangeiras, esclarece que “no século XVI, a religiosidade ativada pela Reforma provoca a tradução dos livros sagrados em numerosas línguas, apesar de manter-se o prestígio do latim como língua universal.”. Isso ocorreu devido o contato dos viajantes, comerciantes e diplomatas com povos de outras línguas até aquele momento desconhecidas dos romanos, fato que propiciou à publicação do dicionário poliglota de Ambrosio Calepino em 1502.

A respeito do uso das gramáticas do final do século XV e início do século XVI, estas eram escritas, segundo Weedwood (2002, p. 71), “em benefício dos estrangeiros, mais do que dos falantes nativos.”. A gramática de Port Royal de 1660, nesse contexto, serviu de modelo para muitas outras gramáticas, e o conhecimento de muitas outras línguas promoveu “o florescimento das gramáticas comparadas e da Linguística histórica” (FIORIN, 2002, 14).

Conforme Câmara Jr (1982, p. 79), o interesse dos primeiros estudiosos em linguística era estudar e comparar as línguas dos antigos sistemas pré-alfabéticos da escrita. Isso nos primeiros anos do século XIX. Nessa época, a fonética se desenvolveu como componente do estudo biológico da linguagem e propiciando a comparação entre as línguas, deu origem ao método comparativista que demonstrou que as línguas eram “aparentadas” (WEEDWOOD, 2002, p. 103).

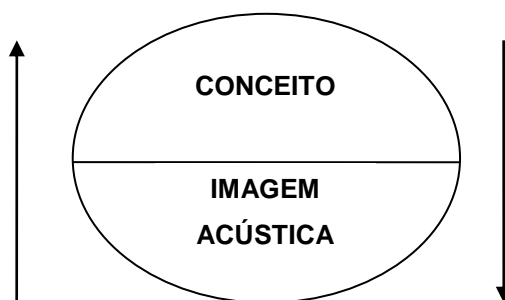
Humboldt foi um dos linguistas mais notáveis do início do século XIX e os pensamentos que influenciaram Fernand de Saussure (1857-1913) e mais tarde Noam Chomsky são devidos a ele. Humboldt via a língua como uma atividade que se realizava num processo dinâmico e não como um produto acabado. Ele acreditava que “a língua de um povo é o canal natural pelo qual aquele povo chega a uma compreensão do universo que circunda o homem.” (CÂMARA Jr., 1982, p.

38). Humboldt é considerado um dos primeiros a dar início à linguística propriamente dita. Contudo, Weedwood (2002, p. 22), enfatiza que,

no plano geográfico, é vão tentar ligar todas as grandes tradições linguísticas numa única sequência cronológica, saltando da Índia a China, à Grécia e a Roma, aos povos semíticos e de volta ao Ocidente. Cada tradição tem sua própria história e só pode ser explicada à luz de sua própria cultura e de seus modos de pensamento. Cada uma tem sua contribuição particular a dar à percepção humana da linguagem.

O suíço Fernand de Saussure é considerado o pai da linguística moderna. Autor da obra póstuma *Curso de Linguística Geral*, publicada pelos seus dois discípulos Albert Sechehaye e Charles Bally, em 1916, Saussure concebia a língua como um sistema de signos. Os signos linguísticos de que é formada a língua, por sua vez, é composta por duas faces, as quais Saussure representa com a figura 11, abaixo.

Figura 11: Significado e Significante



Fonte: SAUSSURE, 2006, p. 80.

Segundo Saussure, o signo é a combinação do conceito com a imagem acústica. Já o conceito, é nomeado de significado e a imagem acústica de significante (2006, p. 81). O linguista apresenta várias dicotomias como essa em seu curso. Faz distinção entre língua e fala (a *langue* e a *parole*) – a primeira está no âmbito social e a segunda no individual; entre diacronia e sincronia – na primeira a língua é analisada historicamente, na segunda é examinada num dado ponto do tempo.

O estudioso argumenta que “o significante é imotivado, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade.” (SAUSSURE, 2006, p. 83). Em outras palavras, o significante não é estabelecido por uma escolha do indivíduo, e nem explicado pela natureza do significado. A teoria de



Saussure deu origem aos estudos estruturalistas, assim como delineou a ciência da linguagem como descritiva (FIORIN, 2002, p. 15).

Por conseguinte, o estruturalismo americano, se assemelhou ao de Saussure. Estudiosos como Boas (1858-1942), Sapir (1884-1939) e Bloomfield (1887-1949) foram os principais desta linha. Boas e Sapir foram influenciados pelos estudos de Humboldt, sobre a relação a linguagem e o pensamento. Já Bloomfield, pela psicologia behaviorista (WEEDWOOD, 2002, p. 132-133).

Chomsky, por outro lado, considera que:

toda língua natural possui um número finito de sons (e um número finito de sinais gráficos que os representam, se for escrita); mesmo que as sentenças distintas da língua sejam em número infinito, cada sentença só pode ser representada como uma sequência finita desses sons (ou letras). (FIORIN, 2002, p. 15)

O que significa dizer que a língua é composta por um número limitado de sons e a partir desses, várias palavras podem ser formadas. Chomsky defende que a capacidade de linguagem é inata e biológica. Nesse contexto, esboçando sua teoria gerativista, considera que

A competência linguística de um falante é um conjunto de regras que ele construiu em sua mente, pela aplicação de sua capacidade inata para a aquisição da linguagem aos dados linguísticos que ele ouviu à sua volta na infância. (Lyons, 1981, p. 215).

E prosseguindo, enuncia que o desempenho linguístico

é determinado não apenas pela competência linguística do falante, mas também por uma variedade de fatores não linguísticos que incluem, por um lado, as convenções sociais, crenças a cerca do mundo, as atitudes emocionais do falante em relação do que está dizendo, seus pressupostos sobre as atitudes de seu interlocutor, etc., e, por outro lado, o funcionamento dos mecanismos psicológicos e fisiológicos envolvidos na produção dos enunciados. (Lyons, 1981, p. 215).

Assim sendo, para Chomsky, a linguagem é transmitida geneticamente e própria da espécie humana, fato que o faz defender a tese de universais linguísticos, isto é, a ideia de que as línguas detêm características universais. (FIORIN, 2002, p. 15). A maior contribuição desse teórico aos estudos da linguagem, no entanto, segundo Lyons (1981, p. 21) foi

ele ter atribuído ênfase especial ao que chama de dependência estrutural dos processos pelos quais se constroem as sentenças nas línguas naturais e ter formulado uma teoria geral da gramática que se baseia em uma definição particular desta propriedade.

Em suma, é tarefa do linguista, conforme aponta Fiorin (2002, p. 18), “descobrir como a linguagem funciona por meio do estudo de línguas específicas, considerando a língua um objeto de estudo que deve ser examinado empiricamente, dentro de seus próprios termos” e, ainda dentro desse enfoque, não limitar-se ao estudo da escrita, nem a influência da variante de prestígio na sociedade, pois, como o autor mesmo afirma, diante da gramática tradicional “é comum ouvir dizer de uma criança ainda não alfabetizada, que pronuncie mola por mora, por exemplo, que ‘ela troca letra’, quando na realidade ela está substituindo um som por outro.”.

A linguística como estudo científico, portanto, tem como objeto de estudo próprio a capacidade da linguagem – tanto os enunciados escritos quanto falados; é uma ciência empírica, que baseia suas descobertas em métodos rígidos; considera que nenhuma língua é melhor ou pior do que outra; e conseqüentemente respeita qualquer variação que uma língua apresente, pois concebe que a variação é inerente às línguas.

Diante disso tudo, importa-nos focalizar o campo teórico de abordagem da linguística, para compreendermos então as contribuições linguísticas à alfabetização.

## 2.2 O CAMPO DA LINGUÍSTICA

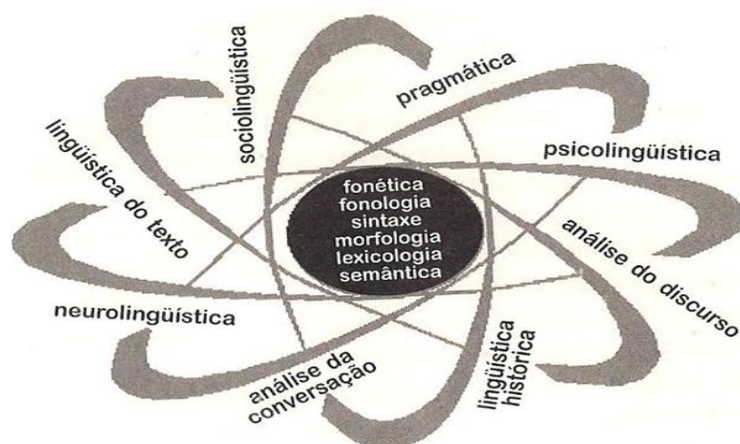
Weedwood (2002, p. 11) apresenta o campo da linguística por meio de três dicotomias:

- (1) sincrônica vs. diacrônica
- (2) teórica vs. aplicada
- (3) microlinguística vs. macrolinguística

Como a autora mesmo esclarece, a descrição sincrônica descreve a língua como existe em dada época, e a diacrônica se ocupa do desenvolvimento histórico desta, apontando as mudanças que ocorrem na estrutura da língua. Já o propósito da linguística teórica é construir teorias gerais para a estrutura linguística, ao passo que a aplicada se ocupa das descobertas e das técnicas do estudo da língua com finalidades práticas para o desenvolvimento de métodos a fins do ensino de língua.

Quanto à micro e à macrolinguística, a autora apresenta a figura 12, que mostra como esta última dicotomia pode ser organizada.

Figura 12: Microlinguística e Macrolinguística



Fonte: WEEDWOOD, 2002, p. 11.

Weewood (2002, p. 12) informa que “os termos microlinguística e macrolinguística ainda não se estabeleceram definitivamente”, porém esclarece que à microlinguística se referem os estudos mais restritos da língua como a fonética, a fonologia, a sintaxe, a morfologia, a semântica e a lexicologia. E, por conseguinte, à macrolinguística estão ligadas áreas mais amplas como a psicolinguística, a sociolinguística, a linguística antropológica, a dialetologia, a linguística matemática e computacional, a estilística e outras.

Na perspectiva de Lyons (1982, p. 44), “a linguística deveria adotar a visão mais abrangente possível de seu objeto de estudo”, mas acentua que ainda não há um quadro teórico satisfatório sobre ela. Logo, seguindo a perspectiva desse autor, abordaremos neste trabalho tanto estudos da microlinguística quanto da macrolinguística, a fim de olhar mais pontualmente para a faceta linguística da alfabetização que é o foco deste estudo.

Soares (2015, p. 20-21) considera que a alfabetização, sendo multifacetada, tem uma natureza tanto linguística quanto sociolinguística dentre outras. A de natureza linguística, segundo a autora, é a que se relaciona com a fonética e com a fonologia, visto tratar dos sons e de sua representação gráfica, além das questões ortográficas que são convencionais e arbitrárias. E sobre a natureza sociolinguística, “a alfabetização é vista como um processo estreitamente relacionado com os usos sociais da língua”, no entanto, neste trabalho estamos considerando a Sociolinguística também como uma faceta linguística, pois não a percebemos como dissociada desta.

Nesse contexto, considerando esses pressupostos, faremos um recorte teórico da macrolinguística para este estudo, focalizando a relação da Sociolinguística junto à alfabetização.

### 2.3 CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA PARA A ALFABETIZAÇÃO

A Sociolinguística, pelo seu apanágio social, tem contribuído significativamente para as mudanças epistemológicas e metodológicas no ensino da língua portuguesa. Os últimos programas educacionais que houve no país ressaltam isso (por exemplo, o Pro-letramento e o PNAIC). Diante desse fato, objetivamos refletir, nesta seção, quais as principais contribuições à Sociolinguística têm promovido à alfabetização infantil. Para este empreendimento, lançaremos atenção primeiramente aos estudos de Labov (2008), Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2014, 2015), Mollica (2015) e Terzi (1995), dentre outros que oriundos de outras áreas afins corroboraram com a análise.

Nesse sentido, esta seção apresenta uma abordagem geral acerca da Sociolinguística, para que a localizemos nos estudos da linguagem e, em seguida, focaliza a Sociolinguística Educacional e as contribuições que organiza para a alfabetização, uma vez que a Sociolinguística Educacional é norteadora tanto teórica quanto metodológica deste trabalho.

A Sociolinguística é uma área da macrolinguística que se volta para os estudos dos aspectos linguísticos relacionados à sociedade. Por abranger um campo multidisciplinar, a Sociolinguística possui caráter heterogêneo (MOLLICA, 2015, p. 9), tendo como princípios básicos o relativismo cultural e a heterogeneidade linguística inerente e sistemática.

Seu nascimento se deu a partir dos trabalhos de William Labov (2008) e de seus seguidores, que analisando as variações do inglês falado no cotidiano dos alunos de sua pesquisa e o inglês padrão ensinado na escola, constataram que as variações apresentavam motivações sociais.

Bortoni-Ricardo (2014, p. 7), principal militante da Sociolinguística no Brasil, descrevendo o estado da arte das vertentes mais conhecidas dessa área, informa que os estudos mais destacados atualmente da Sociolinguística são “os estudos variacionistas, os etnográficos, os interacionistas, e por fim o educacional”, sendo, contudo, este último não uma vertente necessariamente.

A Sociolinguística Variacionista ou Correlacional de Labov se ocupa da “descrição da variação e dos fenômenos em processo de mudança, inerentes à língua” (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 13), isto correlacionando a questões de sexo, idade, escolaridade (eixo diastrático) e de região geográfica (eixo diatópico). Segundo Mollica (2015, p. 11),

Cabe à Sociolinguística investigar o grau de estabilidade ou de mutabilidade da variação, diagnosticar as variáveis que têm efeito positivo ou negativo sobre a emergência dos usos linguísticos alternativos e prever seu comportamento regular.

Variantes, nesse contexto, referem-se às configurações dos fenômenos variáveis, como, por exemplo, a concordância verbal entre o sujeito e o verbo, e assim, o exame dos estereótipos, valores denotados às manifestações linguísticas dos falantes, e a descrição da regularidade do fenômeno.

É, nesse viés, interesse da Sociolinguística, combater os preconceitos linguísticos predominantes na sociedade, uma vez que estes incitam o “apartheid” linguístico, classificando os falantes em cultos ou incultos, a partir da superiorização da norma culta e da conceituação das variantes linguísticas como incultas.

Bagno (2011, p. 23) esclarece que esse preconceito é perigoso porque é “invisível”, “ninguém se apercebe dele, quase ninguém fala dele, com exceção dos raros cientistas sociais que se dedicam a estudá-lo”. E, acrescenta que há uma lacuna política favorável ao seu fortalecimento, visto que a política linguística do país é “difusa, confusa e retrógrada” (ibid, p. 25).

Apesar de no Brasil conviverem mais de 200 línguas, a ideologia perpassada é a de que ele é linguisticamente homogêneo. Axioma que prejudica o ensino da língua nas escolas, já que “tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os quase 190 milhões de brasileiros”, negando o multilinguismo constitutivo do país (BAGNO, 2011, p. 27).

É notável obviamente, que a maioria da população brasileira fala Português, contudo essa realidade não torna a língua uniforme, devido à dimensão territorial do país ser de caráter continental e da história de sua colonização ter sido plural. Esses fatores desenham um cenário linguístico variado, o qual apresenta diferenças no campo lexical, fonológico e gramatical do português do Brasil, sendo o primeiro o mais explícito. Exemplo disso é o brinquedo pepeta (assim chamado no Rio

Branco/Acre), receber também o nome de pandorga, papagaio e pipa em outras regiões do país.

Quanto ao campo fonológico, “o fato de podermos identificar pronúncias diferentes de uma mesma palavra em diversas regiões do Brasil não é evidência de que temos uma variável linguística” (GOMES e SOUZA, 2015, p. 75). Em outras palavras, o [tia] em São Paulo e o [tsia] no Rio de Janeiro são diferenças dialetais, chamadas de variantes, mas não propriamente variáveis linguísticas. As variáveis linguísticas, conforme explicam Gomes e Souza (2015, p. 75) devem “estar circunscritas a uma mesma comunidade de fala”. Por vez, a variação no campo gramatical aponta para uma diferença na sintaxe da língua. Como no caso das configurações verbais nas orações “Vou viajar amanhã” e “Viajarei amanhã”, por exemplo.

Tratando da Sociolinguística Etnográfica, por conseguinte, esta tem o antropólogo e linguísta Dell Hathaway Hymes (1927-2009) como fundador e, busca entender a etnografia da comunicação. Em outras palavras, se interessa pela competência e pela performance comunicativa dos falantes, amparadas em Chomsky. Para essa Sociolinguística, as línguas naturais não podem ser compreendidas sem se levar em consideração a diversidade etnográfica da humanidade, pois será ela que explicará e justificará o funcionalismo do sistema linguístico. Sendo, nesse contexto, a competência e o desempenho fatores imbricados ao falante, isto é habilidade deles, e não apenas um conhecimento que defendem ter adquirido.

Esse postulado, defende ainda que a fala também é organizada e não somente a escrita, destacando a função da língua e não unicamente sua estrutura. Ressaltar função e estrutura é relevante quando se trata de questões de ensino e de aprendizagem, visto que durante muito tempo a sala de aula esteve imersa nas análises dos “ossos da língua” – sua estrutura, e marginalizou suas funções.

Para enfatizar sua teoria, Hymes elaborou um auxílio mnemônico, por meio do termo “*speaking*”, como que um acróstico em que cada letra corresponde um componente da Etnografia da Comunicação. Desse modo, “S” corresponde ao “setting” – ambiente ou cena – que pode ser físico ou psicológico; “P” refere-se aos participantes (destacando-se neste os papéis sociais de que estão investidos os participantes da interação), “E” – ao termo “ends” – fins, ou propósitos; “A” remete-se a “act sequence” – a forma ou conteúdo da mensagem; “K” a “Key” – tom ou

maneira da fala; “I” – “instrumentalities” – instrumentais ( a forma como a mensagem é transmitida”; “N” corresponde a normas que presidem a interação; e por último “G” que refere-se a “genres” – gêneros (textos orais ou escritos) (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 89-99).

Por conseguinte, a Sociolinguística Interacional, de Erving Goffman (1922-1982) e John Gumperz (1922-2003), se interessa pelas interações face a face, rejeitando a separação entre língua e contexto social. (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 147). Defende que há no processo interacional pistas de contextualização as quais demonstram se a interação está sendo harmoniosa, tranquila alcançando, sendo, portanto, compreendida a mensagem ou se há ruídos (embaraços) que inviabilizam a comunicação.

As pistas contextuais de Hymes têm sido foco de muitas pesquisas que avaliam se as interações na sala de aula estão sendo ou não promissoras. Isto porque, sem comunicação eficaz a aprendizagem não se efetiva e o trabalho desenvolvido pelo professor torna-se inócuo.

Já a Sociolinguística Educacional, organizada por Bortoni-Ricardo (2005, p. 128) são “todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do projeto educacional, principalmente na área do ensino da língua materna. ”.

Essa Sociolinguística, na finalidade de organizar um arcabouço de contribuições à educação também utiliza subsídios de áreas como a pragmática, a linguística de texto, a linguística aplicada, a análise do discurso, dentre outras (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 158). Na abordagem dela, porém nos valeremos apenas dos aportes da linguística textual, por ser ela a mais pertinente ao estudo que esboçamos.

É fundamental, em se tratando do ensino da Língua Portuguesa, em primeiro lugar analisar o ensino a partir da conquista do acesso das camadas populares à escola e a necessidade de mudança qualitativa desta instituição diante desse fenômeno. Isso se impõe por que a escola atendia outrora uma classe já letrada, isto é, a classe que tinha acesso a leitura e a escrita – a literatura e a outros bens de letramento (SOARES, 2015, p. 100).

Nesse contexto, quando as classes populares adentram a escola, um choque cultural e social é manifesto. A conclusão destes que chegam à escola é de que não

sabem falar, não sabem sua língua. Está instaurado aí a ideia de que brasileiro não sabe português.

Como a norma linguística ensinada pela escola é a das classes dominantes, as classes populares já entram na escola predicadas como analfabetas e assim são consideradas até que alcancem o grau de igualdade linguística dos mais favorecidos, isto é, alcance a norma falada por estes, já que sua língua é errada.

Antunes (2009, p. 24) defende que esse julgamento sobre o falar das classes populares nada mais é que “o resquício de uma ideologia baseada num certo etnocentrismo, que deixa o colonizado na condição de inferior, eternamente subalterno. ”. Diante disso, ensinar língua portuguesa no Brasil, não pode principiar-se sem antes passar por uma reflexão sobre os fatos da língua em uso, e que contemple as variações linguísticas e a cultura, como propõe a Sociolinguística Educacional.

Fundada no postulado “culturally responsive pedagogy” de Frederick Erickson (1987) que Bortoni-Ricardo (2005, p. 128) traduz como “uma pedagogia culturalmente sensível”, a Sociolinguística Educacional desenvolve suas ações baseada em seis princípios:

1. A influência da escola não deve ser procurada em estilos coloquiais e espontâneos dos falantes, mas em seus estilos mais monitorados;
2. A escola deve ocupar-se principalmente das regras variáveis que recebem avaliação negativa na sociedade, enfatizando as que são mais salientes;
3. O estudo da variação sociolinguística no Brasil, por não estar essa variação associada basicamente à etnicidade, exceto no caso das comunidades indígenas bilíngües, não tem o potencial de conflito interétnico que assume em outras sociedades. Conduzido com sensibilidade e respeito esse estudo pode ser muito positivo;
4. Os estilos monitorados da língua devem ser reservados à realização de eventos de letramento em sala de aula. Eventos de oralidade podem ser conduzidos em estilos mais casuais;
5. A descrição da variação linguística da sociolinguística Educacional não deve ser dissociada da análise etnográfica de sala de aula, que permite avaliar o significado que a variação assume para os atores naquele domínio, particularmente a postura do professor diante de regras não padrão da língua;
6. É importante que professores e alunos tenham uma consciência crítica de que a variação linguística reflete desigualdades sociais. Essa reflexão vai promover o empoderamento do professor. BORTONI-RICARDO, 2014, p. 160-161.

Esses princípios justificam-se por a escola pública ainda ser um espaço que impõe às variações linguísticas à classificação de erro e procura por causa de isso desarraigá-la da cultura dos alunos, como se elas fossem uma erva daninha a serem



arrancadas da comunidade (MOLLICA, 2015). Entretanto, Labov (2008) mostrou em suas pesquisas que “a língua é um fato social” e como tal suscetível à variação, há, contudo, variantes mais prestigiadas do que outras.

Terzi (1995, p. 91) nos informa que “o desenvolvimento da língua oral e o da língua escrita se suportam e se influenciam mutuamente”, e que nos meios letrados ocorrem concomitantemente. Isso possibilita-nos inferir que quanto mais interações às crianças tiverem com os bens linguísticos que circulam na sociedade, mais chances terão para tornarem-se leitoras. O que pouco tem ocorrido ainda em muitas classes de alfabetização do país, pois apesar dos estudos mais recentes enfatizarem a importância da interação das crianças com textos que circulam na sociedade,

a crença dos professores em que saber decodificar e codificar é equivalente a saber ler e escrever os leva a um trabalho exclusivo com esses processos, sem levar em consideração a compreensão e a expressão dos sentidos. TERZI, 1995, p. 103.

Essa consideração por parte dos professores resulta em atividades de cópia de sílabas, de palavras e de textos, e de exclusão dos estudos da oralidade e da variação linguística. Quando são realizadas atividades de compreensão textual, as atividades baseiam-se em parear palavras para encontrar alguma informação que não promove nenhuma reflexão significativa para o aluno. Nessa prática, os alunos apreendem uma concepção equivocada da língua, vendo a escrita como um exercício mecânico e a leitura como uma localização ou apontamentos de grafemas (TERZI, 1995, p. 104).

Diante de situações como essa Bortoni-Ricardo (1995, p. 119) interroga se “as escolas contribuem para que os alunos adquiram os estilos formais da língua? ”. Ela defende que os professores sensíveis às diferenças sociolinguísticas, intuitivamente, desenvolvem práticas pedagógicas que respondem a isso.

É salutar, nesse sentido, que os professores auxiliem seus alunos na monitoração dos estilos, e que compreendam os significados da alternância desses estilos, pois como destaca a pesquisadora, a situação, o ambiente, os papéis sociais, o conteúdo da mensagem pode influenciar na alternância dos estilos (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 63), além de demonstrar a moldura ou o enquadre da variação, apontando se a natureza da interação é de brincadeira, de queixa, de pedido de ajuda etc.

Nesse contexto, Bortoni-Ricardo (1995, p. 124-126) registra quatro tipos de eventos de oralidade que ocorrem em uma sala de aula: o primeiro “consiste de respostas curtas, repreensões, brincadeiras ou observações destinadas a controlar a fala dos alunos e as atividades de sala de aula”; o segundo “consiste em exposições instrucionais mais longas, como numa explicação”; o terceiro “caracteriza-se por tratar-se de evento de oralidade secundária”, na qual a fala consiste na oralização de um texto; e, por último “refere-se à estrutura IRA – iniciação, resposta, avaliação”, geralmente iniciado por uma pergunta e seguida pela resposta dos alunos e avaliação ou retificação do professor.

Esses eventos, no entanto, não podem ser confundidos com eventos de letramento em que a oralidade está inclusa, pois nos eventos de oralidade não há apoio de texto escrito, enquanto que no de letramento há (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62). Por vez, Dolz e Scheneuwly (2010, p. 44) chamam de gêneros esses eventos de oralidade que se pautam na escrita, exemplo disso, uma entrevista, um sermão religioso, uma notícia televisiva, dentre outros.

Estes autores propõem ainda que sejam realizadas sequências didáticas para o trabalho com os gêneros tanto escritos como orais, “a saber: uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem.” DOLZ e SHCENEUWLY, 2010, p. 43).

Desse modo, a sequência didática seria uma oportunidade para que os alunos pudessem estudar textos reais com finalidades reais, já que os textos produzidos e/ou lidos teriam objetivos específicos em sua contemplação. O desafio, contudo, tem sido a didatização dos gêneros textuais, como explica Mendonça (2007, p. 49):

Esse processo de didatização é desencadeado pela necessidade de ensinar, que exige a modificação do conhecimento, convertendo-o em objeto de ensino: é preciso selecionar, adaptar e organizar conteúdos, além de elaborar estratégias e material didático pertinentes aos objetivos pedagógicos.

Essa exigência se dá pelo fato de a intenção do trabalho com os gêneros na sequência didática não ser de classificá-los ou de defini-los, embora isso possa em algum momento ser feito, quando contextualizado. Mas o objetivo real, de acordo com Mendonça (2007) é que os alunos vivenciem situações problemas nas quais sejam significativas as atividades de leitura e de escrita.

Por meio desses pressupostos, fica evidente que apenas a exposição dos gêneros textuais, assim como as exposições de fala não são suficientes para configurar um evento como atividade contemplativa do letramento. Em outras palavras, não basta o professor ler um determinado gênero no livro didático do aluno para que tenham vivenciado o estudo do gênero textual, assim como não basta só permitir ao aluno falar em sala de aula para que se afirme que a oralidade foi trabalhada. É, portanto, necessário a sistematização dos gêneros, a fim de que as atividades de letramento sejam orais sejam escritas possam ser contempladas.

Marcuschi (2010, p. 22) considera isso importante, porque, como ele mesmo afirma “na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso e de não discriminar seus usuários. ” Por isso, a relevância da abordagem linguística contextualizada em sala de aula, de modo que os objetivos de aprendizagem sejam perceptíveis aos alunos e assim eles conheçam mais a respeito da própria língua, sendo conscientizados de que tanto a fala quanto a escrita estão ao seu dispor nos diversos contextos de interação.

Nesse sentido, objetivando ir além das pesquisas descritivas da variação linguística e da divulgação dos seus resultados, a Sociolinguística Educacional propõe uma matriz de habilidades e conhecimentos para a formação e o trabalho do professor como agente de letramento. Em anexo, expomos essa matriz (Anexo F), uma vez que ela aponta especificamente objetivos norteadores que fundamentaram a análise deste estudo.

A matriz de Bortoni-Ricardo (2008) objetiva direcionar o professor alfabetizador nas tarefas iniciais de escolarização das crianças, levando em conta as avaliações nacionais as quais serão submetidas no processo de escolarização e as habilidades de leitura, escrita e oralidade que precisam apreender para interagir na sociedade grafocêntrica e letrada.

O papel da escola, nesse entremeio, é ensinar os usos das variantes linguísticas, em especial a da norma padrão. Esclarecer quando ela é necessária, em que gêneros, a que finalidades atende em determinado gênero, e isto sem, todavia, depreciar ou estereotipar as demais variantes linguísticas. Pois, como denuncia Labov (2008, p. 361) “os estereótipos são muito estigmatizantes (...) e o estigma social conferido a alguns estereótipos tem levado à mudança linguística rápida, com extinção quase total. ”.

Isso ocorre devido à “supremacia” da norma culta na escola, e consequentemente pela denotação de erro que as demais variantes recebem tanto da escola quanto da sociedade, por causa do colonialismo linguístico que ainda rege o ensino de língua materna nas salas de aula e é fomentado pela mídia.

A esse respeito Cardoso e Cobucci (2014, p. 73) argumentam que “alguns aspectos linguísticos são bem mais socialmente condenados do que outros” e citam como exemplo a marcação de número no Português Brasileiro. As autoras explicam que a concordância de número está sujeita a várias regras gramaticais e é necessário que se entenda isso. Contudo, ter esse entendimento não significa que o professor vá desenvolver uma atitude alheia diante da aprendizagem do aluno, mas que saiba “assumir uma postura crítica baseado essencialmente no conhecimento e na sensibilidade para aceitar como normal aquilo que é linguisticamente diferente.” (CARDOSO e COBUCCI, 2014, p. 92).

Além do que, as variantes linguísticas também possuem uma base regular em sua estrutura, ou seja, não ocorrem por um evento aleatório, ilógico, pelo contrário, são regidas por uma sistematização normativa que se justifica na gramática descritiva e na gramática internalizada do falante, como por exemplo, quando se diz “os menino” ao invés de “os meninos”, concebe-se redundante pluralizar o substantivo uma vez que este já está acompanhado de um determinante que especifica que o ser “menino” é mais de um.

Esse pressuposto, todavia, não respalda um trabalho sem compromisso por parte do professor. Não se está defendendo que não se deva ensinar a concordância nominal, a concordância verbal, o plural, o singular, o artigo, o substantivo, etc., pois isso faz parte do ensino da Língua Portuguesa, porém, defendemos que o ensino se realize por meio da perspectiva culturalmente sensível. Como salienta Bortoni-Ricardo (2005, p. 128)

é objetivo da pedagogia culturalmente sensível criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos.

Isso é pertinente por responder aos direitos dos alfabetizandos e por propiciar o cerceamento ideológico que classifica a língua dos alunos em incultas, primitivas, selvagens, erradas, grotescas, além de impulsioná-los a enriquecer seu idioleto, compreendendo que normatividade é tida como adequada para cada situação linguística.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Apresentamos nesta seção, o objetivo geral e os objetivos específicos perseguidos pela pesquisa, assim como a caracterização dela, as etapas percorridas, o *lócus* no qual se realizou, os sujeitos participantes, as técnicas desenvolvidas e os instrumentais de coleta de dados utilizados. Por fim, explanamos como a análise foi organizada.

O objetivo geral da pesquisa foi descrever e analisar como a Linguística é contemplada na prática pedagógica dos alfabetizadores do município de Porto Velho que foram sujeitos da pesquisa. Mais especificamente, objetivamos: verificar atividades de leitura, de escrita, e de oralidade trabalhadas por esses alfabetizadores; identificar quais especificidades linguísticas são mais trabalhadas; situar em que contexto pedagógico ocorrem; e em especial se os usos sociais da língua foram considerados ou não; seguindo a perspectiva do Alfabetizar Letrando e da Sociolinguística Educacional.

A pesquisa baseou-se na abordagem qualitativa de caráter descritivo e seguiu a tipologia do estudo etnográfico. Conforme Ludke e André (1986, p. 18) “O estudo qualitativo [...] é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. ”, sendo, dessa forma, a abordagem qualitativa a forma mais coerente de se chegar aos objetivos propostos.

Por conseguinte, André (2012, p. 28) explica que a pesquisa de tipo etnográfica tem como características “a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais”, além de envolver trabalho de campo. Logo, esta pesquisa efetuou trabalho de campo próprio da pesquisa etnográfica escolar.

Foi dispensado um total de três meses e dez dias para pesquisa de campo, sendo iniciado em 26 de janeiro de 2016 e concluído em 06 de maio de 2016. Sobre a durabilidade de tempo da pesquisa, André (2012, p. 29) aponta que “o período de tempo em que o pesquisador mantém esse contato direto com a situação estudada pode variar muito, indo desde algumas semanas até vários meses ou anos. ”. Isso, a autora considera a partir de quais sejam os objetivos da pesquisa.

Assim, a pesquisa foi realizada em três etapas. Primeiramente a bibliográfica e documental – na qual se procedeu à organização das literaturas e dos documentos

pertinentes. Em seguida, a de campo – na qual se desenvolveu o contato com os participantes da pesquisa, a observação in lócus e a entrevista. E por última etapa, a operacionalização dos dados – na qual se realizou a sistematização destes, a releitura da teoria embasadora, a análise dos dados e a descrição dos seus resultados.

A pesquisa foi realizada em quatro escolas municipais de Porto Velho, a saber: primeiramente na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Voo da Juriti, localizada na rua Antônio Fraga Moreira, nº 2833, bairro Juscelino Kubitschek I (JKI), Zona Leste da cidade - a qual nos referiremos como escola A; em seguida, na Escola de Ensino Fundamental Professor Pedro Tavares Batalha, situada na rua Alba, nº 5972, bairro Aponiã, Zona Norte - a qual chamaremos de escola B; depois, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Ferreira da Silva, endereçada na rua Duque de Caxias, nº 2454, bairro São Cristovão, Zona Oeste – que citaremos como escola C; e, por último, na Escola Municipal de Educação infantil e Ensino Fundamental Miguel Ferreira, localizada na rua Serra da Cutia, nº 3274, bairro Belvederes, Zona Sul – que identificaremos como escola D.

Quanto ao universo da pesquisa, ele foi delimitado da seguinte forma: as escolas pesquisadas correspondem a 10% das escolas sedes administradas pela SEMED de Porto Velho, na zona urbana da cidade. Cada escola localiza-se em uma zona diferente e foram selecionadas as que apresentaram maior índice no IDEB 2013 dentre as demais de sua zona. Exceto a da zona oeste – Escola B, que obteve o segundo lugar no IDEB 2013, comparada às demais escolas da mesma zona, mas foi selecionada, em virtude da escola de índice maior não poder ter recebido a pesquisadora.

Isso ocorreu porque durante a pesquisa a escola não estava com seu quadro de professores completo e somente aceitaria a pesquisadora se esta auxiliasse a escola na ministração das aulas. Contudo, foi explicado à direção da escola que isso não seria possível, pois descaracterizaria a presente pesquisa.

A seleção de escolas municipais, por sua vez, se deu devido a rede municipal ser a esfera legal responsável pela alfabetização no país, conforme a LDB 9394/96, e o IDEB foi tomado como critério para essa escolha, por ele responder pelo índice que orienta muitas ações das secretárias educacionais e dos governos junto às escolas, uma vez que apresenta resultado quantitativo de avaliações referentes às

habilidades de leitura, de escrita e das habilidades matemáticas das crianças do último Ano EF I.

Já o 2º Ano foi selecionado como turma pesquisada, por este compor o ciclo de alfabetização (o ciclo é composto pelos 1º; 2º; e 3º Anos do EF I). E também por não ocupar nem o último lugar no ciclo, ou seja, o 3º ano - quando a abordagem sobre a aquisição da língua escrita está mais voltada à ortografia, nem o primeiro no ciclo – quanto se está iniciando o ensino da língua escrita focalizando-se muito mais o alfabeto. Nesse entremeio, o 2º Ano aborda as duas questões: reforça o que foi estudado no 1º Ano e levanta reflexões que apontam para as abordagens dos 3º Anos.

Nesse contexto, entendemos que a pesquisa realizada no 2º Ano oportuniza olhar mais especificamente a alfabetização e as questões linguísticas envolvidas nela, não estagnando em um extremo ou outro. Em outras palavras, não olhando somente o ensino das primeiras letras (geralmente ocupação mais comum aos 1º Anos) ou para o trabalho mais preocupado com a ortografia (conteúdo aprofundado pelos 3º Anos). Inferimos com isso tudo que é possível na observação de turmas dos 2º anos refletir tanto sobre o ensino das primeiras letras quanto acerca do ensino da ortografia e, logicamente sobre outros conhecimentos linguísticos da alfabetização, e isso em um continuum.

Quanto à definição de qual turma de 2º Ano de cada escola seria a observada, essa foi uma decisão tomada pelas direções das escolas, ao solicitarmos que estas nos indicassem uma turma receptiva à pesquisa.

A respeito do lócus e de suas características específicas, como: funcionamento, recursos humanos disponíveis, instalações que comporta, recursos midiáticos de sua propriedade, situação socioeconômica de seu corpo discente e IDEB apresentado em 2013, seguidas pelas informações acerca: das turmas pesquisadas quanto a sua identificação, à quantidade de alunos no total e por sexo, e a quantidade de pessoas com deficiências e as patologias que estas sofrem, os Apêndices A ao F mostram mais claramente. Neste espaço apontamos apenas especificações gerais. Todas as informações foram disponibilizadas pela secretaria das escolas, pela ANA<sup>vi</sup> 2014 e pelo IDEB 2013.

As escolas as quais pesquisamos, apesar de serem da mesma rede de ensino, apresentam similaridades e diferenças. Ao passo que todas as turmas têm em média as mesmas quantidades de alunos, não dispõem dos mesmos recursos.

Como exemplo disso nota-se a discrepância de realidade entre a Escola C e a Escola D, enquanto a C dispõe de sala de informática, aulas de inglês e biblioteca, a D não desfruta nem de ambiente climatizada como as demais.

Outra divergência entre os lócus é em relação aos livros didáticos. Eles não são os mesmos, além de os alunos da Escola B não terem recebido livros até o período de realização da pesquisa, enquanto que a Escola C detém não só dos livros didáticos da rede, como utiliza livro de reforço comprado pelos pais dos alunos. Diante disso e das outras especificações presentes no apêndice, verificamos que os lócus são díspares.

Quanto aos sujeitos participantes da pesquisa, estes foram quatro professoras alfabetizadoras (titulares), uma professora alfabetizadora (auxiliar), uma estagiária de pedagogia da Universidade do Paraná (UNOPAR), uma formadora de professores que atua na Divisão de Formação de Professores (DIFOM) da SEMED, e três professores da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

A participação das professoras titulares se justifica por serem estas as responsáveis diretas pelo trabalho pedagógico junto às crianças em alfabetização. A fim de manter a face delas, as identificaremos por nomes fictícios, sendo a da Escola A chamada de Maria; da Escola B, de Ângela; da Escola C, por Regina; e da Escola D, de Carmem.

Quanto à participação da professora auxiliar, esta se fundamenta por também agir diretamente sobre o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na turma do 2º Ano D, da Escola C; pois, embora não seja responsável pelo planejamento pedagógico, age sobre a realização deste. Ela será identificada como Professora Auxiliar (PA).

Por outro lado, a inclusão da estagiária de pedagogia é explicada por esta ter lecionado à turma de 2º A, na Escola D, durante quatro dias de nossa observação, e assim também se fazer relevante à pesquisa. Esta será chamada de Estagiária (E).

Já o envolvimento da formadora de professores é respaldado por esta ser uma das responsáveis pela formação continuada dos professores municipais de Porto Velho, e ter ministrado cursos importantes de alfabetização durante muito tempo, como o Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA), o Proletramento e atualmente o PNAIC. Sua identificação no estudo será Formadora (F).

E, por conseguinte, a inserção de três professores da UNIR na pesquisa respalda-se pelo fato destes serem formadores de alfabetizadores tanto na formação



inicial quanto na formação continuada, e, assim cada um deles poderem nos fornecer uma visão geral dos objetivos desta pesquisa. A partir deste ponto, esses três professores serão apontados como PN; PR; e PL.

O perfil de todos os dez sujeitos que participaram da pesquisa consta nos apêndices G e H, neles podem ser visualizadas as informações sobre a idade, a instituição a qual estão ligados, a função, o tempo de docência, o tempo de experiência como alfabetizador e a formação.

Conforme já citamos nessa seção, a pesquisa foi iniciada por meio da seleção bibliográfica e documental pertinentes à temática aqui abordada. Com isso objetivamos organizar o corpus teórico de embasamento analítico e metodológico da pesquisa. Essa primeira etapa ocorreu a partir de março de 2015, e utilizou como instrumentos bibliográficos - livros, artigos e revistas científicos, publicações governamentais, e documentos legislativos. Assim, seguimos o respaldo de André (2012, p. 28) que esclarece: “os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes.”.

Já a segunda etapa ocorreu do dia 26 de janeiro de 2016 ao dia 06 de maio de 2016, e para melhor compreensão de como se deu a pesquisa de campo, elaboramos uma agenda sistemática que norteou a coleta de dados nessa etapa, essa agenda pode ser conferida nos apêndices I e J.

Na pesquisa de campo utilizamos a entrevista semi-estruturada, o questionário e a observação participante por meio da observação intensiva para coletar os dados.

A entrevista foi realizada, a fim de levantar mais informações acerca das concepções dos sujeitos com relação ao tema pesquisado, tendo o questionário o mesmo objetivo. Contudo, a entrevista, como informam Ludke e André (2014, p; 39), “pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário”. Diante disso, foram utilizados para a entrevista, dois roteiros de perguntas. O primeiro foi aplicado junto aos sujeitos que atuam diretamente com turmas acompanhadas (professoras titulares, professora auxiliar e estagiária), (Apêndice M; e Apêndices P ao S). Já o segundo roteiro foi utilizado junto os sujeitos F; PN; PR; e PL (Apêndice L; e Apêndices V ao Y).

Quanto ao questionário, este só foi aplicado com os professores alfabetizadores e com a professora auxiliar da escola C, estando elaborado em duas partes. A primeira para coletar dados de identificação dos sujeitos e a segunda para verificar suas concepções pedagógicas e apontamentos sobre sua prática de ensino. O questionário foi composto por 24 questões (Apêndice N).

A respeito da observação, esta foi qualificada como participante. Isto se dá porque na pesquisa do tipo etnográfica, André (2012, p. 28) defende que “a observação é chamada participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. ”, e é intensiva por utilizarmos os sentidos na obtenção dos dados e empreendermos esforços para examinar os fenômenos ocorridos em sala de aula.

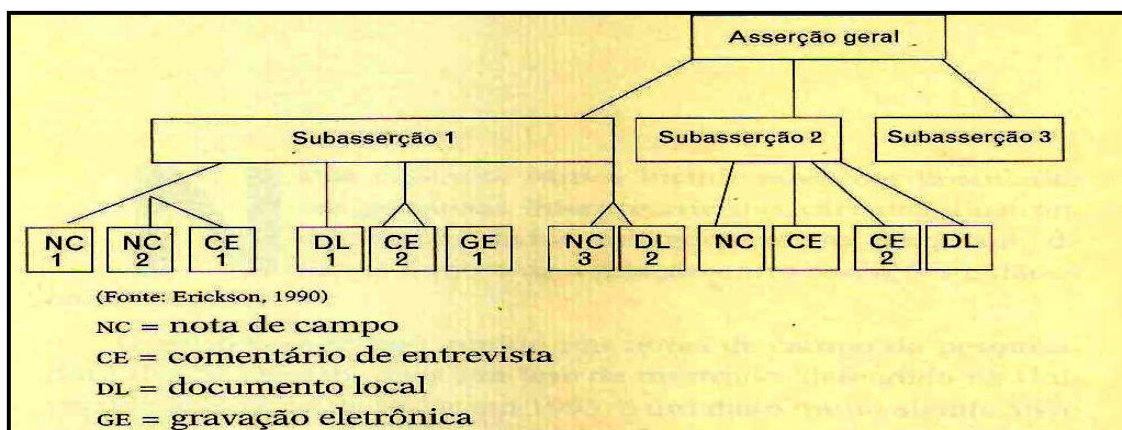
Apesar disso, a observação em lócus buscou não intervir nas aulas, a fim de manter o ambiente pesquisado o mais natural possível. Não houve, portanto, participação direta da observadora neste período. Expostos esses esclarecimentos, apresentamos a seguir como foi realizada a sistematização dos dados coletados e como eles foram analisados, isto para que se compreendam mais precisamente os resultados da interpretação e da leitura dos dados aos quais chegamos.

### 3.1 APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE

Na pesquisa do tipo etnográfica são variadas as técnicas para coleta de dados. André (2012, p. 29) explicitando as características desse tipo de pesquisa, enumera que “o pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais. ” quando os estudos são de caráter etnográfico. Por isso a pesquisa fez uso de notas de campo, gravações de áudios, documento legal – os eixos do PNAIC (Anexos A; B; C; D; e D), entrevistas, e questionários.

Em consonância com André, Bortoni-Ricardo (2008, p. 54-70), propõe à etnografia educacional uma teoria da aprendizagem baseada na interação verbal de sala de aula. Nesse enquadre, “o pesquisador vai estabelecer elos entre seus registros e asserções. ”, como mostra a Figura 13.

Figura 13: Elos entre asserções e dados



Fonte: BORTONI-RICARDO (2008, p. 63), baseada em Erickson, 1990.

Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo (2008, p. 53) define a asserção como “um enunciado afirmativo no qual o pesquisador antecipa os desvelamentos que a pesquisa poderá trazer.” E argumenta que, na pesquisa qualitativa, não se levantam hipóteses, e sim asserções. Estas, por conseguintes, são geradas pelos objetivos do estudo.

Buscamos, dessa forma, confirmar ou não as asserções postuladas, pois

O objetivo da pesquisa etnográfica de sala de aula (...) é o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ na rotina dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam. BORTONI-RICARDO, 2008, p. 72.

Nesse sentido, essas asserções não provêm de idealizações educacionais específicas, mas, foram, contudo, construídas pelas experiências da prática pedagógica dos pesquisadores e por seu envolvimento em formação de professores alfabetizadores, e pelo viés do aparato teórico e metodológico estabelecido por André (2012, p. 45) que orienta que:

as categorias de análise não podem ser impostas de fora para dentro (...) e é preciso não perder de vista a centralidade do conceito cultura (...) modo de vida, maneiras de pensar, sentir e agir (...) valores, crenças; práticas e produções sociais (...).

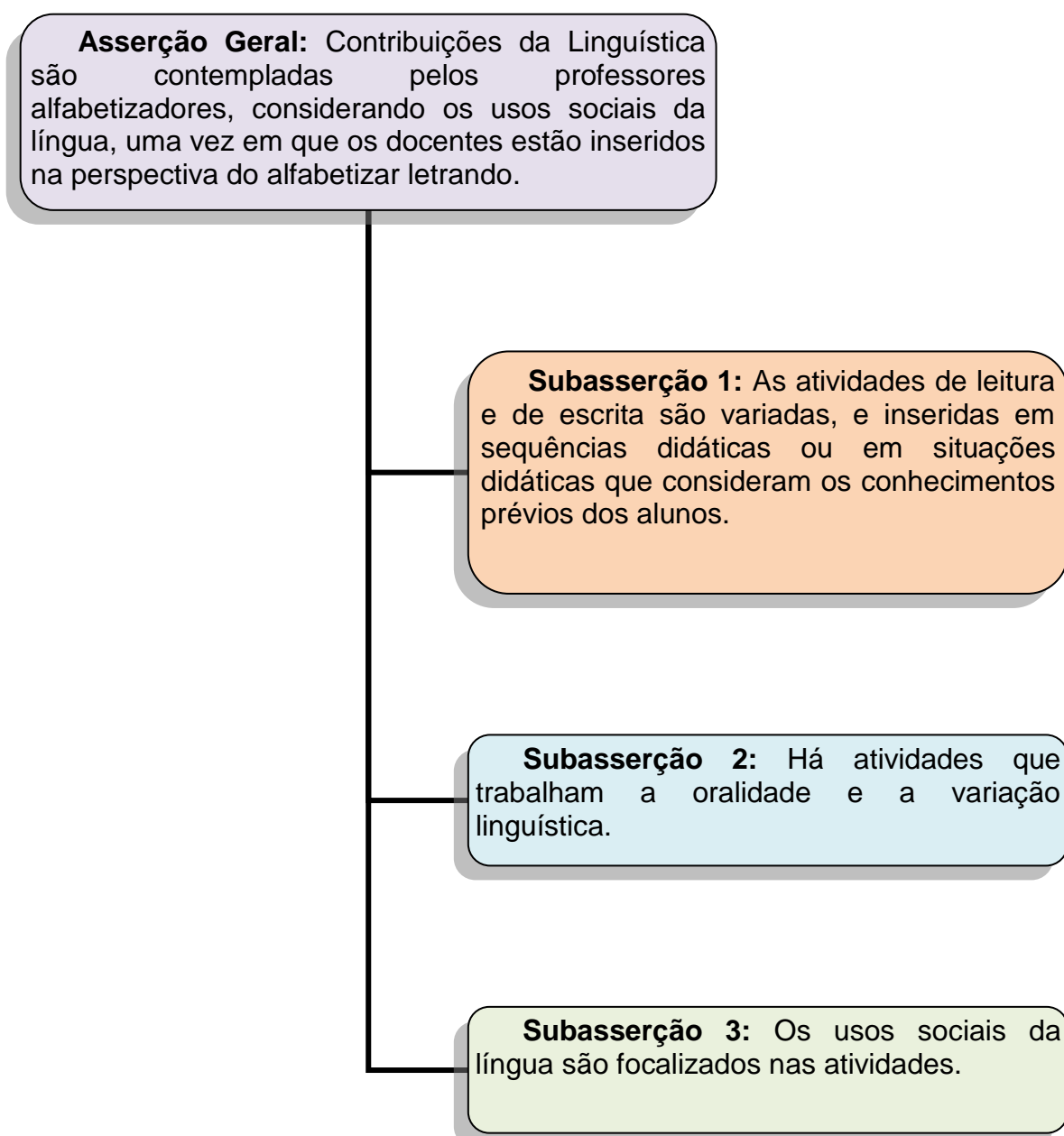
Diante disso, o grande desafio metodológico que se impôs foi o de

saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico. Distanciamento que não é sinônimo de neutralidade, mas que preserva o rigor. (ANDRÉ, 2012, p. 48)

Para intervir nesse problema e desenvolver o estranhamento, a que a autora se refere como a capacidade de filtrar os dados ante a teoria e ouvir as vozes de vários sujeitos envolvidos por uma variedade de fontes de informação, como documentos legais, entrevistas, e outros instrumentos, a pesquisa teve o cuidado em seguir a orientação metodológica exposta.

Isto posto, apresentamos a seguir no organograma 01 a asserção geral e as subasserções específicas deste trabalho.

Organograma 01: Asserção Geral e Subasserções da pesquisa



Estabelecidas a asserção geral e suas subasserções, apresentamos a seguir o recorte dos dados coletados a partir dos registros das notas de campo, das entrevistas, dos eixos de aprendizagem do PNAIC (documento legal utilizado), e dos questionários.

Como a pesquisa do tipo etnográfica se preocupa com o contexto cultural dos indivíduos envolvidos, buscamos não perder de vista as relações sociais que se engendraram, as dificuldades enfrentadas por estes, os sentimentos, as práticas, as maneiras de pensar expressas, e outros elementos que revelam o indivíduo como sujeito cultural.

Para analisar os dados e expor seus resultados, em primeiro lugar, descrevemos o contexto em que eles foram coletados para assim confirmar ou não as subasserções e a asserção geral.

Buscamos, dessa forma, verificar as subasserções e a asserção geral seguindo a ordem em que as escolas foram pesquisadas, primeiramente a Escola A, depois a Escola B, posteriormente a Escola C, e por fim a Escola D.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS DA PESQUISA

Esta parte do estudo apresenta os dados coletados ante as subasserções enumeradas na seção anterior, isto escola por escola, a fim de que os dados coletados em cada lócus não sejam confundidos com os dos outros, apesar dos dados serem similares em alguns momentos, como se poderá perceber.

Nesse intuito, evidenciamos inicialmente o contexto pesquisado e, em seguida, estabelecemos os elos entre os dados e cada subasserção. Por fim, apresentamos a sistematização dos resultados das subasserções e da asserção geral por meio de dois gráficos.

### 4.1 ESCOLA A, TURMA 2º ANO A: CONTEXTO DA SALA DE AULA

A turma pesquisada na Escola A foi o 2º Ano “A”, do turno matutino. O espaço da sala dessa turma é de aproximadamente 24m<sup>2</sup>, espaço relativamente pequeno para os 25 alunos que compõem a turma. Desta, nove são meninas e quatorze são meninos. Um aluno possui autismo e é acompanhado por uma professora auxiliar que lhe ajuda nas atividades e em outras necessidades que surgem. Ela também traz atividades extras que são realizadas ludicamente com esse aluno.

As crianças, embora o registro da ANA 2013 aponte serem de nível socioeconômico médio-alto, não aparentam ter esse nível, pois os materiais escolares que possuem, assim como suas vestimentas e calçados sugerem um nível socioeconômico menor, isto verificado a partir de nossa observação.

A faixa etária das crianças é de 6 a 8 anos. A turma, em sua maioria, mostrou-se participativa, e portavam-se de forma agitada apenas quando a professora se ausentava. O relacionamento professor-aluno observado foi de confiança e respeito, e o relacionamento aluno-aluno também, com poucos atritos entre os alunos.

Em relação ao nível de escrita apresentado pelas crianças, a professora Maria categorizou em questionário que 10 estão na hipótese pré-silábica, 10 na hipótese silábica e 5 na alfabética. Maria recebeu a turma esse ano e não os acompanhará possivelmente durante o 3º Ano, pois a escola, apesar de adotar o bloco pedagógico municipal, não mantém o alfabetizador com a mesma turma durante os três anos do bloco. Estes permanecem no Ano em que lecionam, conforme acordo entre os professores e a equipe pedagógica.

Em relação ao espaço de sala de aula, há nele um quadro branco e um armário de ferro, e conta com dois ar-condicionados, porém esses não refrigeram bem a sala. O ambiente é escuro, visto não receber a luz natural e algumas lâmpadas estarem queimadas. Há bastantes mosquitos no ambiente. Nas paredes, há cartazes com as famílias silábicas e um mural de rótulos de produtos, o qual está em construção.

Já quanto à rotina da turma, ela é variável. Eles têm recreio de 15 minutos duas vezes na semana, e duas aulas de educação física de uma hora por semana também. Já a rotina de sala de aula, segue o planejamento da professora.

A docente planeja as aulas seguindo um horário de disciplinas organizado pela supervisão escolar, sendo previsto para as segundas-feiras aula de Português e Matemática, as terças-feiras aula de História e Português, as quartas – Geografia e Matemática, as quintas – Ciências e Português, e as sextas-feiras aula de matemática, Português e Arte. Porém, na prática, esta organização varia de acordo com o que a professora considera ser o mais importante para a classe.

Verificou-se que a professora Maria iniciava as aulas cantando corinhos infantis com as crianças, após narrava histórias bíblicas e outras histórias que abordavam valores como bondade, amizade, fidelidade, respeito e amor ao próximo e, após esse momento, iniciava o estudo dos conteúdos. Ela nos informou que suas aulas são na maior parte do tempo expositivas e lúdicas.

Em questionário, Maria fez uma ressalva quanto a sua experiência com a alfabetização. Ela declarou que têm 18 anos de docência, e destes, apenas 2 anos são como alfabetizadora. Disse também não possuir nenhuma formação específica para realizar o trabalho na alfabetização, sentindo-se assim sem preparo para alfabetizar. Em entrevista, enfatizou:

Eu acho que eu tenho que aprender muito ainda. Eu não era muito desejosa de pegar o 2º Ano não. Sempre falo isso, porque eu gosto muito de 5º Ano, mas, assim, tá sendo um desafio e eu quero aprender assim algumas maneiras assim que eu possa melhorar a minha prática com eles pra facilitar. Eu tenho dificuldade bastante, assim, pra montar minhas aulas (...)

Diante desse posicionamento da professora Maria, defendemos o quanto é importante a formação continuada para a garantia de segurança quanto a prática de magistério do professor. Formação continuada esta que não se refere apenas à participação em cursos específicos disponibilizados pelo governo, mas, sobretudo, aquela que se faz a partir da situação de carência da sala de aula, da necessidade

real do professor e dos alunos. A prática leitora do docente, a pesquisa, a busca por maneiras mais dinâmicas para ensinar, o planejamento coletivo e outras atitudes que desenham um professor reflexivo e que permitem ao docente avaliar seu próprio caminhar são processos de formação contínua e os consideramos fundamentais para um processo de ensino de qualidade.

Exposto esse fragmento da realidade da turma pesquisada na Escola A, analisaremos os dados alusivos à abordagem da faceta linguística da alfabetização, considerando cada subasserção elencada no organograma 1.

#### 4.1.1 Atividades de leitura e de escrita e a contextualização

As atividades verificadas foram as registradas no Quadro 01. Nele estão todas as atividades acompanhadas *in lócus*, na ordem em que foram aplicadas, independente da disciplina em que estiveram inseridas.

Quadro 01: Atividades verificadas no 2º Ano “A”, da Escola A

Dia	Atividades
29/02	Construção Pannel de rótulos de produtos; Completar palavras com as vogais; Ordenar nomes em ordem alfabética; Completar sequência das consoantes; Circular nomes de animais que começam com a letra B.
01/03	Continuação da construção do pannel de rótulos; Desenhar-se no livro; Leitura dos poemas: Cada um tem um jeito e Gente tem sobrenome; Escrever o nome completo; Leitura de história em quadrinho: Papa-Capim – história do nome dele; Escrever o nome dos alunos da turma em ordem alfabética.
02/03	Formação palavras com sílabas canônicas; Leitura individual de lista de palavras com sílabas canônicas; Completar sequência numérica de 0 a 100; Bingo de reconhecimento dos numerais.
03/03	União de sílabas canônicas para formar palavras; Leitura individual e coletiva de palavras com sílabas canônicas; Listagem de palavras conforme a vogal inicial; Leitura da família silábica da consoante “V”; Identificação de palavras que inicial com V; Leitura de texto informativo: A tartaruga e o crocodilo; Identificação da palavra mãe no texto; Identificação de informações explícitas do texto; Conversa sobre o texto.
04/03	Leitura de imagens – reconhecimento dos números e sua função; Identificação dos numerais; Contagem de figuras de animais.

Conforme mostrado no Quadro 01, atividades variadas de leitura, e de escrita foram realizadas. No entanto, atividades de produção de textos escritos não ocorreram. Em entrevista a professora Maria relatou:

Ainda não estamos trabalhando ainda a produção de textos. Comecei a trabalhar com eles essa semana as frases. Primeiro eu trabalhei ordenar palavras, formando frases. Eu tô trabalhando assim.



Observando o que solicita o PNAIC em seus eixos estruturantes, consideramos que somente por meio de atividades variadas é possível contemplar os objetivos de aprendizagem que ele especifica. A docente também mostrou pensar assim, pois em entrevista declarou: “Eu tenho que trabalhar de várias formas numa aula. Uma forma só não tá sendo suficiente.”

Quanto à contextualização das atividades em sequências didáticas ou em situações em que os conhecimentos prévios dos alunos eram considerados verificamos que isto não foi vivenciado pela turma. Como exemplo, apresentamos a atividade a seguir (Figura 14), a qual foi abordada no quarto dia da pesquisa e estava inserida entre uma sequência didática organizada pelo livro didático, porém não foi seguida pela professora, como mostra a nota de campo que registra um diálogo ocorrido durante a atividade.

Figura 14: Atividade com foco na letra inicial



Fonte: BORGATTO, Ana, et, al. Letramento e alfabetização. 2 Ano. São Paulo: Ática, 2015, p. 28.

**Dado obtido em nota de campo:**

A professora orienta atividade da página 28 do livro didático de português dos alunos (Figura 15).

P – Vamos escrever as palavras do quadro no violão. “Dica: Só valem nomes que começam com V, como violão.”

A1 – vaca, vovô.

P – Vovó, vaca...

A2 – Boi.

P – V de vaca. Boi é B!

A1 – (risos)

P – V de vela, de vovô, de vovó.

A3 – Hipopótamo... hipopótamo...

A – (*conversam ao mesmo tempo*)

P – Xiii... Olha o som do V. Qual foi a palavra que você falou A4?

P – Hipopótamo tem V? Olha o som. De quê mais, gente?

A4 – violão.

A3 – Professora, e o hipopótamo, tem aí?

P – O hipopótamo não começa com V, o hipopótamo começa com a letra H. Tá bom. Vatapá! Quem gosta de vatapá?

A- Eeeeeeu!

A proposta do livro didático de Português dos alunos é que se trabalhem as atividades de aquisição da leitura, da escrita, e da oralidade a partir de gêneros textuais, e essas nos moldes das sequências didáticas. Mas a professora Maria não seguiu essa sugestão. Ela direcionou os alunos a abrirem o livro na página indicada por ela para que respondessem a atividade com seu auxílio.

Práticas como essa, embora bastantes combatidas pelas teorias modernas de alfabetização e de ensino e aprendizagem, ainda são comuns nas salas de aulas. Os livros didáticos são utilizados mais como cartilhas de codificação e decodificação do que como recursos linguísticos que avancem o conhecimento dos alunos. Fato que nos direciona a questionar o porquê de ainda o livro didático ser utilizado dessa forma. Seria pela ausência de formações e ou de pesquisas que pontuassem o seu uso, ou por questões que extrapolam o âmbito educacional? Para essa interrogação não temos ainda uma resposta palpável, mas advogamos a necessidade de posicionamento dos docentes frente a essa realidade.

No caso específico da Figura 14 e da nota de campo acima, o livro didático propunha, em páginas anteriores, que fosse cantada com as crianças a cantiga “Loja do Mestre André”, e que se apresentassem os instrumentos que apareceram na cantiga, sugerindo, após, a organização de uma banda com os alunos. Propôs também a produção de um anúncio simples de apresentação de uma banda, focalizando tanto a apreensão do signo linguístico como o gênero textual anúncio.

Em questionário, a professora declarou que para alfabetizar ela utiliza fichas de leitura, livros didáticos e cartazes, e não usa literaturas disponibilizadas pelo PNAIC, as quais estão disponíveis na escola e podem ser utilizadas tanto em sala de aula quanto na biblioteca da instituição. Se isso fosse realizado, os alfabetizandos poderiam motivar-se mais a leitura e a produção textual.

O PNAIC propõe que os estudos da alfabetização sejam planejados por meio de projetos didáticos e/ou por sequências didáticas, além de o Eixo de Análise Linguística I<sup>vii</sup> (anexos D e E) também orientar trabalho com o reconhecimento dos gêneros textuais e o seu contexto de produção. Entretanto, essas postulações são desconhecidas pela professora Maria, em virtude de a alfabetizadora não participar do programa.

Nesse contexto, as atividades observadas durante a pesquisa, em geral foram do livro didático, mas não seguindo sua proposta de letramento. Poucas vezes as atividades de escrita e de leitura foram contextualizadas por meio de leitura compartilhada de texto, ou de conversa inicial com as crianças para levantamento dos conhecimentos prévios destas, e quando isso era feito, ocorria com bastante ligeireza, sem aprofundamento das temáticas propostas pelo suporte utilizado. Apenas no dia 01/03/16 foi perceptível trabalho temático, sendo este a abordagem dos nomes próprios, o qual fora respaldado na leitura da história em quadrinhos. Nessa cena, porém, o gênero não foi foco de reflexão, mas apenas pretexto para a atividade de escrita dos nomes das crianças.

Sobre a questão, Marcuschi (2008, p. 214) explicita que as sequências didáticas são ancoradas em gêneros textuais quando estes são utilizados como efetivos instrumentos comunicativos. Nesse pressuposto, como as atividades eram dispersas em temática e não partiam dos conhecimentos prévios dos alunos, mas sim dos enunciados das atividades do livro didático, e mesmo quando estas traziam alguma contextualização da atividade, elas não eram lidas ou mencionadas pela docente, entendemos que a subasserção 1 não foi totalmente confirmada.

#### **4.1.2 Atividades com a oralidade e a variação linguística**

A nota de campo a seguir apresenta um registro de interação entre a professora e os alunos durante uma atividade de leitura de texto não verbal.

**Dado obtido em nota de campo:**

A professora Maria questiona brevemente os alunos sobre as diferenças e semelhanças entre eles e as crianças que aparecem na cena apresentada no livro didático.

P – Essas crianças são diferentes?

A – Siiiiim!

P – Em quê?

A1 – Em tudo.

P – Tem alguém parecido com a gente?

A2 – A mãe.

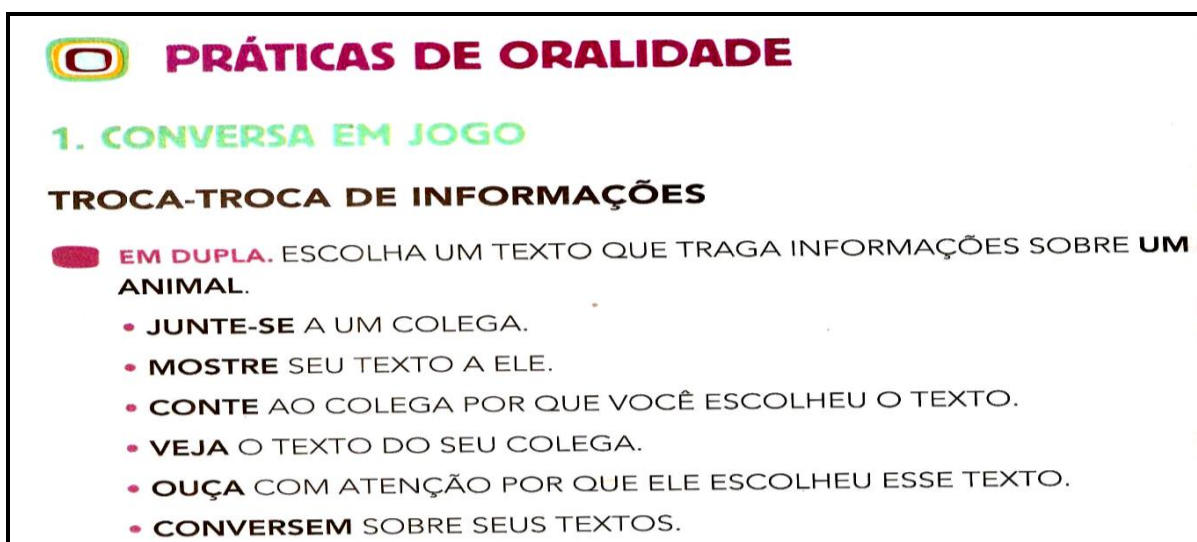
P – Não, pessoas daqui da sala.

Nesse fragmento de interação a oralidade está presente no gênero da fala - a conversação (MARCUSCHI, 2010, p. 38). Ela foi realizada de forma bem ligeira e intencionou subsidiar a resolução da atividade que a procedeu, a qual foi às crianças desenharem-se a si mesmas no caderno.

Por conseguinte, as atividades de leitura e escuta de poema, de história em quadrinhos, de texto informativo, de leitura de imagens, também envolveram a oralidade, mas não a abordaram como conteúdo de estudo.

O livro didático de Português dos alunos sugere atividades orais como essa da figura 15 que sucedia uma atividade de leitura realizada.

Figura 15: Proposta de prática de oralidade



**PRÁTICAS DE ORALIDADE**

**1. CONVERSA EM JOGO**

**TROCA-TROCA DE INFORMAÇÕES**

**EM DUPLA.** ESCOLHA UM TEXTO QUE TRAGA INFORMAÇÕES SOBRE UM ANIMAL.

- **JUNTE-SE** A UM COLEGA.
- **MOSTRE** SEU TEXTO A ELE.
- **CONTE** AO COLEGA POR QUE VOCÊ ESCOLHEU O TEXTO.
- **VEJA** O TEXTO DO SEU COLEGA.
- **OUÇA** COM ATENÇÃO POR QUE ELE ESCOLHEU ESSE TEXTO.
- **CONVERSEM** SOBRE SEUS TEXTOS.

Fonte: BORGATTO, Ana, et, al. *Letramento e alfabetização*. 2 Ano. São Paulo: Ática, 2015, p. 42.

A figura 15 propõe uma conversação organizada na qual os alunos são orientados a escolher um texto escrito sobre um animal, a mostrar seu texto aos

colegas e informar os motivos de sua escolha a eles, depois realizarem a atitude de escuta, e após, aprofundar a conversa sobre os animais escolhidos. Essa atividade leva os alunos a fazerem descrições, a argumentarem, e a organizarem os turnos de fala, porém ela não foi realizada durante a pesquisa.

No entanto, advogamos que seria essa atividade uma ótima oportunidade para os alunos refletirem sobre a oralidade, desenvolver a prática de escuta, perceber sua importância no processo de interação e saber se posicionar em debates. Enfatizamos que as crianças também são capazes de argumentar, e são as atividades orais, as quais exigem manifestação e defesa da opinião, eventos promissores ao desenvolvimento da capacidade de criticidade, ainda mais nessa fase em que as crianças ainda não dominam totalmente o Sistema de Escrita Alfabético.

Observando a questão por outra dimensão, o PNAIC aponta no Eixo da Oralidade (anexo C) que as atividades de participação nas interações de sala de aula e as atividades de escuta de diferentes textos correspondem ao trabalho da oralidade, o que categoriza as atividades observadas como aprendizagem da oralidade.

Por sua vez, em dimensão acadêmica, a PN considera que “a concepção de oralidade é muito importante ao alfabetizador, porque este precisa distinguir fala de escrita”; o que é pertinente, visto que as crianças precisam saber que a escrita não é a representação fiel da fala, e que as duas modalidades se moldam a padrões, conforme os interlocutores, os suportes, os padrões sociais e ou não, dependendo da finalidade interacional e/ou discursiva da linguagem.

Nesse contexto de atividades com a oralidade, Bortoni-Ricardo (2004, p. 66) esclarece que “um evento de letramento, como uma aula, pode ser permeado de minieventos de oralidade”. Ela classifica letramento, a atividade oral pautada em textos escritos, que são feitas para serem especificamente reproduzidas pela pauta sonora, como os sermões religiosos, e classifica como evento de oralidade, a atividade oral não baseada na escrita, como, por exemplo, conversas à mesa de bar.

Em entrevista, a professora Maria, quando perguntada se trabalhava oralidade em sala de aula, respondeu da seguinte forma:

Muito. Como eles não conseguem produzir textos, eu trabalho muito de eles contarem. Eu trabalho assim de uma forma bem implícita pra eles. Por exemplo, semana passada nós trabalhamos o relato pessoal. Ele traz um texto como que a Clarice, como que é o quarto dela, e a Clarice contando

como é o quarto dela. Então eu trabalhei de uma forma mais na oralidade. Cada um começou a contar alguma coisa assim deles. Eu li o texto pra eles. Procurei algumas palavras que eles conseguiam ler, e depois eu pedi que eles fizessem o mesmo.

No exemplo dado, o gênero Relato Pessoal é evidenciado. A abordagem é realizada nos moldes de um letramento oral, já que o relato pessoal é um gênero que se reproduz tanto na modalidade escrita quanto na oral, tendo uma estrutura própria que se baseia, sobretudo, na narrativa.

No que tange a variação linguística, observamos que durante a abordagem da atividade apresentada na figura 16 a seguir, não houve contextualização sobre a utilização ou origem dos instrumentos, e nem foram levantados os conhecimentos prévios dos alunos acerca de informações sobre o assunto.

Figura 16: Atividade sobre vogais

## LETRAS VOGAIS E LETRAS CONSOANTES

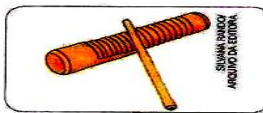
**1** COMPLETE AS PALAVRAS:




M \_ R \_ C \_




T \_ B \_



R \_ C \_ - R \_ C \_



S \_ RD \_



V \_ \_ L \_ N \_



C \_ \_ C \_

AS LETRAS QUE VOCÊ USOU PARA COMPLETAR O NOME DOS INSTRUMENTOS SÃO CHAMADAS DE:


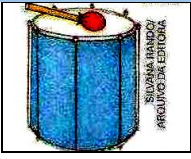
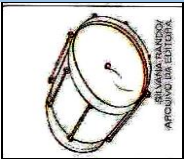
LETRAS VOGAIS.
  LETRAS CONSOANTES.

AS **LETRAS VOGAIS** SÃO: A, \_ , \_ , \_ , \_ .

Fonte: BORGATTO, Ana, et, al. *Letramento e alfabetização*. 2 Ano. São Paulo: Ática, 2015, p. 33.

A professora direcionou a atividade, lendo o enunciado e solicitando aos alunos que completassem as palavras com as vogais que estavam faltando, após, lhes disse quais eram essas vogais e escreveu as palavras no quadro, para que as crianças as reproduzissem no livro. Nessa cena, contudo, verificamos que as crianças reconheciam alguns instrumentos ilustrados, por outros nomes, como sistematiza a figura 17 abaixo.

Figura 17: Compreensão das crianças quanto algumas imagens

SIGNIFICANTE			
Significado segundo as crianças	Chocalho	Bateria\Tambor	Bateria
Significado segundo o livro didático	Maracá	Surdo	Cuíca

Segundo Bortoni-Ricardo (2014, p. 61) “a mudança linguística pode dar-se em qualquer nível, na fonologia, na morfossintaxe, no léxico etc. É justamente no léxico que ela se torna mais perceptível pelos usuários. ”. E isto foi o que ocorreu na abordagem da atividade da figura 16.

Os significados do livro divergiam dos significados concebidos pelas crianças. Quanto ao maracá (primeiro instrumento), elas o concebiam apenas como chocalho (o que não está errado, visto ser assim mais conhecido em Porto Velho). Quanto ao surdo, a definição das crianças foi bateria e tambor, e quanto ao violino – violão, e em seguida quanto à cuica foi bateria novamente.

As significações dadas pelas crianças não foram consideradas na atividade e esta foi feita a partir da definição dada pela professora que seguiu a conceituação do livro didático. Não houve esclarecimento do por que dos nomes citados pelos alunos não terem sido aceitos ou não corresponderem com as respostas do livro, nem abordagem quanto à variação lexical presente.

Quando perguntada, como era feito o trabalho com os sentidos das palavras em sua prática pedagógica, a professora expôs que relativo à variação linguística, ela não evidencia muito, como pode ser percebido em sua exposição:

Não sei se eu realmente falo, realmente eu falo pouco. Nesse caso aí, é como se fosse uma questão das regiões, a forma como as pessoas conhecem também uma palavra em lugares diferentes. Não sei se eu foco muito isso aí, eu acho que eu fico a desejar. Mas sempre eu procuro sim explicar o que significa uma palavra.

Em contextos como esse, Bortoni-Ricardo (2014, p. 164) sugere como tarefa para o professor, o trabalho de “distinguir entre as regras variáveis no repertório dos alunos as que têm caráter regional das que têm caráter idiossincrático e de elaborar estratégias pedagógicas para o trabalho com a variação linguística; regional; social e funcional. ”.

Acreditamos ser de grande importância não ignorar mais as variações linguísticas em sala de aula, ainda mais no contexto social em que estamos inseridos, o qual exclui as pessoas pelo modo como falam, pelo sotaque que manifestam, pelo vocabulário com que se expressam. Refletir sobre essas questões também com as crianças é romper com o preconceito linguístico, e até mesmo uma tentativa de evitá-lo, divergindo das práticas pedagógicas que endeusam a gramática normativa e que esclarecem não ser ela a única gramática existente.

Diante disso, consideramos que as atividades observadas *in lócus* utilizaram a oralidade mais como meio de comunicação, do que como foco de reflexão da modalidade oral da língua e suas variações, e que as leituras realizadas não trabalharam gêneros orais, e sim foram oralizadas na dinâmica da aula, sendo, portanto, minieventos de oralidade. Assim, concebemos que a subasserção 2 não se confirmou.

#### 4.1.3 Usos sociais da língua

Em entrevista, quando perguntada se a professora trabalhava atividades que focalizam o letramento, Maria respondeu da seguinte forma:

Eu creio que sim. Como eu te falei a minha experiência é tão curta com o 2º ano que ... eu procuro fazer algo que tenha significado pra eles. Todas as vezes que eu estou trabalhando com eles a leitura, por exemplo, eu procuro sempre aliar o que eu tô lendo com eles a alguma coisa que eles conheçam. Eu procuro trazer com símbolos, objetos, coisas que fazem parte assim. Pra mim não faz muito sentido ficar lendo "vovô viu a uva". Eu não tenho experiência de alfabetização, sou bem sincera

E, continuando essa abordagem, ela deixou implícita sua consideração sobre o estudo do letramento na prática da sala de aula. A professora Maria mostrou compreender letramento como estudo das letras do alfabeto relacionado ao reconhecimento destas no dia-a-dia. Isso é verificado, no exemplo que fornece sobre atividade que contempla o letramento.

Mas pra mim, todas as vezes que você ensina algo, seja o que for, eu sempre procuro trazer algo do cotidiano dele, seja o que for, alguma coisa que vá fazer ela lembrar, quando ela tiver que lembrar que letra é, é um S? É um P? Que eu relacione a alguma palavra que ela vá saber. Eu gosto muito de trabalhar com música, e dentro da música eu gosto de extrair palavras, que a gente esteja trabalhando ali aquelas letras, aquela família, eu procuro trabalhar uma música. É sempre nesse sentido assim



O PL, por sua vez, em entrevista, explanou que considera que

Se (a alfabetização é o objeto), se ele o é meio para conhecer o mundo, eu tenho o mundo e vou conhecendo o mundo e vou me alfabetizando. Eu acho que vem de fora pra dentro e não alfabetizando pra conhecer o mundo, mas conhecendo o mundo alfabetizando

A perspectiva do PL coaduna com a de Magda Soares (2012), de que a alfabetização e o letramento são processos indissociáveis. Nesse pressuposto, os gêneros textuais encontram um campo fértil, pois, sendo a materialização dos discursos sociais, da comunicação, e da manifestação concreta da linguagem, consequentemente estão vinculados ao processo de letramento (MENDONÇA, 2007, p. 55).

Nesse contexto, apesar de haverem atividades com gêneros textuais, como o texto informativo, a história em quadrinhos, os rótulos de produtos, o poema na sala de aula observada, estes não foram trabalhados como propõe o alfabetizar letrando, pois a funcionalidade sociocomunicativa esteve ausente, além de claramente terem sido utilizados apenas como pré-texto para as atividades de decodificação e codificação. E, quanto às atividades mencionadas pela professora, elas não foram verificadas durante a pesquisa em campo, motivo pelo qual não as categorizamos nas subserções.

Em face disso, entendemos que a função dos gêneros textuais utilizados na aula foram escamoteadas. A finalidade e a funcionalidade social deles não foram evidenciadas nem seus os elementos de textualidade sinalizados. Essa prática polariza as questões da escrita a codificação e a decodificação das palavras, limitando a aprendizagem da produção textual e da leitura, tão importantes na/à sociedade. Portanto, diante da leitura dos dados até aqui analisados e dos postulados teóricos da pesquisa, consideramos que a subserção 3 não foi confirmada.

#### **4.1.4 Asserção geral da pesquisa quanto ao 2º Ano “A”, da Escola A**

As teorias contemporâneas sobre a alfabetização são unânimes em advogar a necessidade do ensino contextualizado, materializado em práticas nas quais os gêneros textuais que circulam na sociedade sejam objetos de reflexão e, sobretudo, de interação entre os alunos. O objetivo é notório: desenvolver sujeitos competentes

quanto ao uso da linguagem (das linguagens). Por isso, alfabetizar letrando tem sido a bandeira levantada pelas secretarias de ensino de todo país.

Para a F (Chefe da DIFOM), alfabetizar letrando é “dar sentido às palavras, (pois) as palavras têm intencionalidade, elas têm alma, elas têm corpo...”. Isso pressupõe que o ensino da língua na sala de aula deve incorporar os usos sociais da língua, além do trabalho efetivo das habilidades de grafar as palavras e de reconhecer sua notação no suporte de circulação. No entanto, como nenhuma subasserção deste estudo foi totalmente confirmada, a asserção geral desta pesquisa não pode descrever a realidade da turma de 2º Ano A da Escola A, registrada durante os dias 29/02/16 a 04/03/16.

O que foi contemplado da faceta linguística da alfabetização nessa turma foram mais questões voltadas à relação fonema-grafema, em moldes de regularidade – isto é, somente a estrutura silábica CV, estando ausente o estudo da variação linguística e dos usos sociais da língua.

Algumas justificativas possíveis para essa realidade podem ser:

- as concepções de ensino de língua que detém a professora;
- a pouca experiência da professora em turmas de 2º Anos;
- a docente não ter participado de nenhuma formação continuada que focalizasse a alfabetização;
- a não participação da professora no PNAIC e seu desconhecimento do programa;
- dentre outras hipóteses passíveis de pesquisa.

A professora Maria, por meio de questionário, definiu alfabetizar e letrar da seguinte forma: “Alfabetizar é dominar o sistema alfabético, ou seja, apropriar-se da capacidade de decodificação, e letrar é a habilidade de ler e compreender, ou seja, um processo mais amplo. ”, porém apenas a conceituação de alfabetizar se verificou na prática. E, em entrevista, a ela acrescentou sente dificuldades em lecionar em turmas específicas de alfabetização:

Eu tenho dificuldade bastante, assim, pra montar minhas aulas. Eu tenho muita preocupação sim, eu não quero só fazer de conta que tô dando aula. Eu acho que a nossa profissão, o nosso compromisso ele é muito pessoal. Independente de quem vai olhar o teu trabalho, alguém pode olhar o meu plano de aula, pode olhar a minha ementa, mas só quem realmente vai saber se eu dei aula só eu. Se realmente eu ensinei só eu. E eu sou comprometida no meu trabalho. E eu fico preocupada, por que (risos) eu sei que tem muitas coisas que tá faltando pra aula ser. sabe... Coisas que realmente eles tão precisando

A partir do relato da professora podemos questionar: como a gestão pode agir coerentemente diante de tal realidade?; que medidas interventivas poderiam ser feitas para auxiliar o trabalho da professora?; o que dificulta tanto o seu trabalho?; será apenas a falta de participação da professora em formações continuadas? As respostas a essas indagações urgem à concretude, pois a problemática é visível e recairá significativamente sobre a vida escolar e social dos alunos.

#### 4.2 ESCOLA B, TURMA 2º ANO “C”: CONTEXTO DA SALA DE AULA

Na Escola B, a turma pesquisada foi o 2º Ano “C”, do turno vespertino. O espaço da sala dessa turma é de aproximadamente 49m<sup>2</sup>, espaço amplo, que comporta bem os 24 alunos.

Das 24 crianças, metade são meninas e metade meninos. Um aluno possui autismo e recebe acompanhado de uma cuidadora que lhe ajuda nas necessidades básicas deste e o auxilia nas atividades de sala.

O registro de nível socioeconômico dos alunos apontado pela ANA 2013 é médio-alto, contudo, isto não é muito perceptível. Há muitas crianças que mostraram estar passando por carências básicas – usam farda amarelada com buracos, sandálias desgastadas, não possuem todo o material escolar básico, e observou-se ainda a fala de algumas crianças dizendo que os pais estavam desempregados. Outras crianças, sim, demonstram ter um nível de vida mais favorável, mas apenas a metade delas.

A faixa etária das crianças é de 7 a 8 anos. A turma é participativa e tranquila. O relacionamento professor-aluno mostrou-se de confiança e respeito, e o relacionamento aluno-aluno também, os alunos ajudam uns aos outros nas atividades. Praticamente não houve atritos entre os alunos, durante a observação. É uma turma que quando alguém chega à porta da sala deles, eles recebem as pessoas com um coro de “Seja bem-vindo ao 2º Ano C” e algum aluno se levanta e lhe dá um abraço. Na saída da pessoa, eles dão tchau e abraçam novamente. São alunos carinhosos e acolhedores.

A professora Ângela está com essa turma desde o ano passado e a previsão é de que a acompanhe até o final do 3º Ano do EF I, visto a escola seguir a orientação do bloco pedagógico municipal, o qual orienta aos alfabetizadores que acompanhem os alunos ao longo dos três anos do bloco.

No que diz respeito ao nível de escrita em que os alunos estão, a professora categorizou que 10 apresentam hipótese de escrita pré-silábica, 4 hipótese silábica e 10 hipótese alfabética. Justificou que dos alunos que apresentam hipótese pré-silábica, 4 deles não foram seus alunos no 1º Ano, e os demais são crianças não auxiliadas pelos pais. Destes um é autista e outro aparenta ter algum problema de aprendizagem ainda não diagnosticado.

Tratando dos recursos disponíveis na sala, há nela um quadro branco, dois armários de ferro, um aparelho reproduzidor de DVD, uma televisão, e conta com dois ar-condicionados que refrigeram bem a sala. O ambiente é bem claro, pois recebe luz natural. Nas paredes, há cartazes com as famílias silábicas e com os numerais.

Quanto ao planejamento, Ângela apontou, em questionário, que o faz semanalmente. Para as aulas de sextas-feiras, relatou fazê-lo diferenciado, pois programa aulas práticas – numa sexta o foco são as disciplinas de Matemática e de Português, e em outra as de História, Geografia e de Ciências. Quanto à aula de educação física, esta ocorre duas vezes por semana. Já o horário de recreio é feito após a merenda, uns 5 minutos apenas.

Referente à rotina de estudos da turma, há um horário estabelecido pela supervisão escolar organizado em disciplinas, sendo observado que a docente procura segui-lo. Quanto aos livros didáticos adotados pela escola, estes chegaram durante semana que estivemos lá, mas até o término da observação *in lócus* eles ainda não haviam sido entregues às crianças.

Com relação ao sentimento de preparo da professora, quanto a lecionar na alfabetização, esta expôs em entrevista é docente há 4 e destes, dois são em turma de alfabetização. Ela disse sentir-se bem preparada para esse trabalho, pois avalia que sua graduação foi ótima, além ter feito o curso Pró-letramento e de estar cursando o PNAIC, como pode conferir-se em sua declaração: “ (Minha graduação) foi ótima. (...) lá na FATEC eu fiz um bom curso pedagógico, assim na área da Pedagogia, da leitura e da escrita. Tive ótimos professores. Agora no PNAIC também foi um curso muito bom (...)”

Exposta sumariamente o contexto da turma 2º Ano C da Escola B, analisaremos se as subseções da pesquisa se confirmam ou não nesta turma, a fim de descrevermos como a faceta linguística da alfabetização é contemplada pelo professor alfabetizador desta.

#### 4.2.1 Atividades de leitura e de escrita e a contextualização

O Quadro 02 apresenta as atividades realizadas durante a pesquisa na sala de aula do 2º Ano “C”.

Quadro 02: Atividades verificadas no 2º Ano “C”, da Escola B

<b>Dia</b>	<b>Atividades</b>
<b>07/03</b>	Leitura das famílias silábicas complexas; Cópia e leitura do texto: Casa e escola- lugares de convivência; Compreensão do texto – buscar informações explícitas do texto; Representação de ambiente escolar e de casa por meio de desenhos.
<b>08/03</b>	Leitura das sílabas complexas e das sílabas simples; Leitura de lista de palavras compostas por sílabas canônicas; Cópia e leitura do texto: Os anjinhos trabalham no céu; Registro de dois vocábulos do texto; Compreensão do texto – buscar informações explícitas; Pergunta pessoal sobre o dia-a-dia do aluno, com base no texto.
<b>09/03</b>	Leitura do texto: Eugênio, o gênio; Transposição de palavras para o diminutivo; Separação de sílabas.
<b>10/03</b>	Leitura de sílabas (não-canônicas); Leitura de textos narrativos; Cópia e leitura do texto: Pessoas diferentes, jeitos diferentes; Registro de dois vocábulos do texto; Escuta de história lida pela professora; Desenhar uma continuidade para a história lida.
<b>11/03</b>	Recitação dos numerais de 0 a 100, depois de 100 a 200; Contas de adição e de subtração com duas parcelas; Leitura de literaturas infantis; Reconhecimento das notas de dinheiro; Reconhecimento de sílabas e citação de palavras que se inicie pelas sílabas lidas.

As atividades de leitura, de escrita e de oralidade que acompanhamos no 2º Ano “C”, foram, como mostra o Quadro 02: atividades de leitura de textos narrativos - de gênero didático e histórias curtas, questionário a respeito das leituras, vocabulário de algumas palavras do texto, escuta de histórias curtas e texto informativo, leitura de sílabas e produção de texto não-verbal.

Uma rotina, contendo atividades permanentes foi verificada. A professora Ângela iniciava a aula com leitura coletiva das sílabas canônicas e não canônicas, depois procedia à leitura das histórias do livro didático, cópias no quadro e as crianças registravam no caderno.

Examinando sistematicamente, as atividades listadas, compreendemos que elas não variaram tanto, pelo contrário, se repetiram até mesmo na sexta-feira, dia em que a docente declarou ser feito um trabalho diferenciado. O que aparentemente destoou da aula de sexta com as demais da semana, foi que a leitura das sílabas partiu de fichas móveis presentes em um jogo de garrafas, e que o questionário das leituras lidas era feito oralmente e as crianças responderam oralmente também.

Em questionário, a professora Ângela confirmou isso, apontando que suas aulas são centradas em exercícios de leitura e de escrita. O que nos leva a considerar que as atividades não variaram significativamente.

Contudo, aulas dinâmicas, lúdicas, e criativas são de suma importância na contemporaneidade. Os estudos da Pedagogia moderna reclamam isso. Posicionamo-nos a favor de que a ludicidade pode contribuir significativamente com as aprendizagens dos alunos. A infância é respeitada por meio do ensino lúdico. A utilização do concreto fomenta os conhecimentos abstratos. Assim há um ganho visível quando se faz uso de gêneros textuais em seu suporte real na sala, quando se utiliza jogos de linguagem como trava-línguas, cruzadinhas, caça-palavras, o que é o que é, e tantos outros jogos que promovem a reflexão linguística dos alunos.

Por conseguinte, tratando da contextualização das atividades realizadas pela professora, observou-se que elas partiam das leituras das histórias lidas no livro didático. Não estavam inseridas em sequências didáticas, nem partiam dos conhecimentos prévios dos alunos. A figura 18, a seguir, mostra o suporte mais foi utilizado pela professora, do qual ela retirava os textos para leitura.

Figura 18: Livro de Português utilizado



Fonte: SOUZA, Joanita. *Assim eu aprendo Português*. 1º Série. São Paulo: Editora do Brasil na Bahia, 1992, Capa.

Foi observado que a professora baseava as atividades de linguagem no livro didático apresentado na figura 18. Isso, todavia é, uma prática costumeira dos professores (CAGLIARI, 1997), logo, diante dessa realidade, Bortoni-Ricardo (2014, p. 163) sugere ao professor que “identifique as qualidades de um bom livro didático

para o trabalho com a língua portuguesa levando em conta a série escolar em que atua (...)”.

Com relação ao livro representado na figura 18, ele é do ano de 1992. Traz atividades tradicionais de interpretação de texto que não valorizam as contribuições mais recentes da Linguística. Não aborda os gêneros textuais em sua importância social, nem questões que valorizam a diversidade linguística, dentre outros fatores de linguagem ignorados.

Ressaltamos, nesse contexto, que seria mais proveitosa para alcançar os objetivos pretendidos pela professora, a utilização de literaturas infantis. Assim nos posicionamos, porque além dessas obras cativarem o público infantil, são materiais que propiciam a leitura deleite, desenvolvem os conhecimentos lexicais, aprofundam e expandem o conhecimento de mundo da criança, faz com que elas reflitam sobre princípios e valores, dentre outras possibilidades de aprendizagem que são marginalizadas durante as aulas.

O livro didático utilizado é de propriedade da docente, e as crianças não usam livros didáticos próprios, até, porque elas não o haviam recebido até o final da pesquisa de campo deste estudo.

Contudo, a proposta de trabalhar com atividades de linguagem por meio de textos diversos é conhecida pela professora Ângela, que ao ser perguntada se trabalhava com eles, respondeu:

Sim. Inclusive no PNAIC a gente trabalhou muito isso pra trabalhar com eles os textos. Esses gêneros textuais, fazer cartinha. Agora eu dei uma parada porque aconteceu a greve, essa paralisação, mas no início, logo no início da aula foi trabalhado com eles. Pouca coisa, mas foi sim. Pelo menos pra eles ter uma base. Agora no 3º bimestre eu vou começar assim a trabalhar de novo com ele esses textos. Acho muito interessante ver bula de remédio, cartinhas

O PNAIC discorre que “quando o foco de articulação da sequência didática é o gênero textual, as atividades giram em torno de um dado gênero. ” (LIMA, et. al. Ano 2, Unid. 6, 2012, p. 22), e o que foi verificado nas atividades realizadas destoa desse postulado.

Os textos do PNAIC ressaltam ainda que “ao planejar cada etapa da sequência é necessário monitorar as etapas anteriores para se ter um maior direcionamento das atividades seguintes, possibilitando vivências diversificadas” (LIMA, et. al. Ano 2, Unid. 6, 2012, p. 24). As atividades verificadas ocorreram numa

sequência em que o foco foi a leitura silenciosa, a oralização dos textos e a retomada de informações explícitas que ele expunha.

Nesse contexto, a Sociolinguística Educacional propõe ao alfabetizador “organizar o tempo pedagógico e o planejamento do ensino e elaborar jogos e brincadeiras adequadas ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa” (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 163).

Em face dos dados e das vozes que a ele se remeteram, compreendemos que a subasserção 1 foi parcialmente confirmada, porque embora as atividades não estivessem inseridas em sequências didáticas, ou em gêneros textuais, elas foram pautadas nas leituras de histórias curtas e trabalharam questões de textualidade.

#### **4.2.2 Atividades com a oralidade e a variação linguística**

A nota de campo abaixo mostra uma das interações entre a Professora Ângela e os alunos.

Dado obtido em nota de campo:

A Professora escreve o cabeçalho no quadro branco e interage com a turma:

P – Que dia é hoje?

A – Dia 07.

P – De que mês?

A – Março.

A1 – Márcio.

P – De que ano?

Nessa cena, ocorre um evento de oralidade de estrutura IRA, isto é, na tripartição - iniciação, resposta e avaliação (BORTONI-RICARDO 1995, p. 125), sendo um evento de oralidade de aula, próprio do discurso didático. Mas etapa de avaliação não foi totalmente efetuada, já que quando o aluno A1 mencionou “Márcio” ao invés de “março”, não houve intervenção por parte da professora. A ausência dessa intervenção pode ser justificada pela possibilidade de a docente não ter escutado a fala do aluno.

Em situações como essa, porém, é importante que o professor avalie seus alunos quanto à fala e à escrita, respeitando os preceitos gramaticais de prestígio, para que este não passe por estigma social (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 159).



Dado obtido em nota de campo:

A professora chama a atenção dos alunos para o texto que está no quadro.

P – Abram os cadernos de vocês.

A1- Tia, né que a senhora vai responder.

P – Umbora conhecê o texto.

P – Vou ler o texto pra vocês.

Nessa chamada de atenção da professora Ângela, a informalidade da linguagem é bem visível. Isso mudou, no entanto, quando a professora iniciou a leitura do texto escrito, pois a formalidade foi evidenciada. Contudo, isso passou despercebido pela docente e, nas vezes em que ocorreu, não houve reflexão sobre o assunto ou menção à temática variação.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 144) propõe que “os professores realizem intervenções construtivas nas estratégias heurísticas desenvolvidas pelo próprio educando”, isso para que haja percepção da variedade linguística e se possa conhecer os significados dela no contexto cultural local, assim como poder vencer as discriminações que contra ela combatem. Na atividade da Figura 19, a seguir, a professora efetivou isso brevemente, pois levou os alunos a refletirem sobre alguns vocábulos do texto e os relacionarem com vocábulos da região.

Figura 19: Atividade de leitura e de escrita a partir de um conto popular



Fonte: SOUZA, Joanita. *Assim eu aprendo. Português. 1º Série*. São Paulo: Editora do Brasil na Bahia, 1992, p.105.

É importante destacar que repetidas vezes textos com o apanágio da Figura 19 foram lidos e postos em foco. A professora Ângela inicialmente chamava os alunos à frente e pedia a eles que lessem em voz alta. Esses eventos corresponderam à oralização do texto escrito, realizadas no intuito de treinar as habilidades de leitura dos alunos, mas apenas uma vez houve destacada reflexão sobre o léxico que o compunha e a variação linguística a ele relacionada. Quando indagamos a professora se trabalhava a oralidade, ela expôs que:

Sim, muito. Oralidade através da leitura também. Peço que eles vão lá na frente leiam os livros, eles escolhem algumas histórias, vão ler. Faço fichinhas também, né, e aí eles vão fazer a oralidade através da leitura. Também pergunto como foi o final de semana e através disso eles vão trabalhando a oralidade

Por meio da fala da docente, pode-se perceber que ela considera os eventos sonorizados pela voz como trabalhos de oralidade, no entanto Marcuschi (2008, p. 192) explica que “o som não é uma condição suficiente para a definição de língua falada. O som é apenas uma condição necessária da oralidade. ”. Em outras palavras, só pelo fato de as crianças poderem verbalizar leituras ou falar durante a aula não significa que a oralidade tenha sido focalizada. Por isso, continuamos enfatizando nesse estudo, que a oralidade - tanto fala quanto escuta - urge ser trabalhada.

A respeito da variação linguística, quando indagada se realizava abordagem dela, a professora respondeu: “Não, isso aí eu não trabalhei ainda não. Essa parte eu não trabalhei ainda não”.

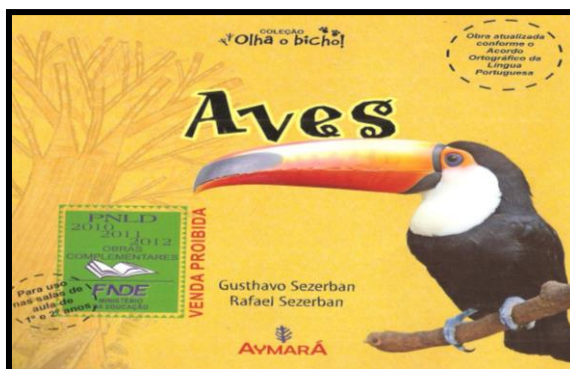
A fala da professora Ângela correspondeu ao que verificamos durante a observação. Mas, seguindo os pressupostos da Sociolinguística Educacional, (BORTONI-RICARDO, 2014, p.161), acreditamos ser importante que os professores e alunos sejam conscientes de que a variação linguística revela desigualdade social, sendo imprescindível a reflexão sobre ela em sala de aula. Além de que, quando estudada, possibilita ao alfabetizando estender seu conhecimento de mundo e de linguagem.

Diante desses pressupostos, não confirmamos a Subasserção 2 nas atividades dessa turma.

### 4.2.3 Usos sociais da língua

O livro exposto na figura 20, a seguir, foi uma das poucas literaturas infantis lidas na sala de aula, durante a pesquisa.

Figura 20: Literatura utilizada na aula de sexta-feira.



Fonte: SEZERBÁN, Gustavo; Sezerbán, Rafael. *Aves*. Coleção Olha o Bicho. São Paulo: Aymará, 2009, Capa.

O livro apresentado pela Figura 20 foi um dos disponibilizados na mesa que a professora havia decorado para que os alunos escolhessem livros para ler. Eles, organizados em círculo, eram chamados pela docente e após escolherem um livro, procediam com a leitura em voz alta da literatura para a turma. Depois da leitura, formulavam perguntas sobre o texto com a ajuda da professora. Essa dinâmica não foi diferente das dos dias anteriores, o que mudou foi o gênero textual lido e o suporte. As crianças, mostrando gostar dessa atividade, ofereciam-se para ler e não demonstravam timidez, mesmo quando gaguejavam e não conseguiam ler algumas palavras.

O livro “Aves” é um paradidático que traz informações sobre as aves e suas características. A professora Ângela aproveitou o gênero para fazer uma brincadeira de adivinhação com os alunos. Organizou as equipes em feminino e masculino. As meninas liam sobre uma ave e perguntavam qual ave elas tinham descrito.

Esse jogo proporcionou a interação entre os alunos por meio de um gênero textual utilizado com outra finalidade, mas que atendeu a sua função primeira que foi informar a respeito das aves. A nota de campo a seguir apresenta um dos diálogos ocorridos durante a leitura do livro.

**Dado obtido em nota de campo:**

A professora pede aluna para escolher um dos livros disponíveis sobre a mesa.

A – Aves. (a aluna pega o livro da figura 21 e lê o título).

P – Lê o nome dos autores.

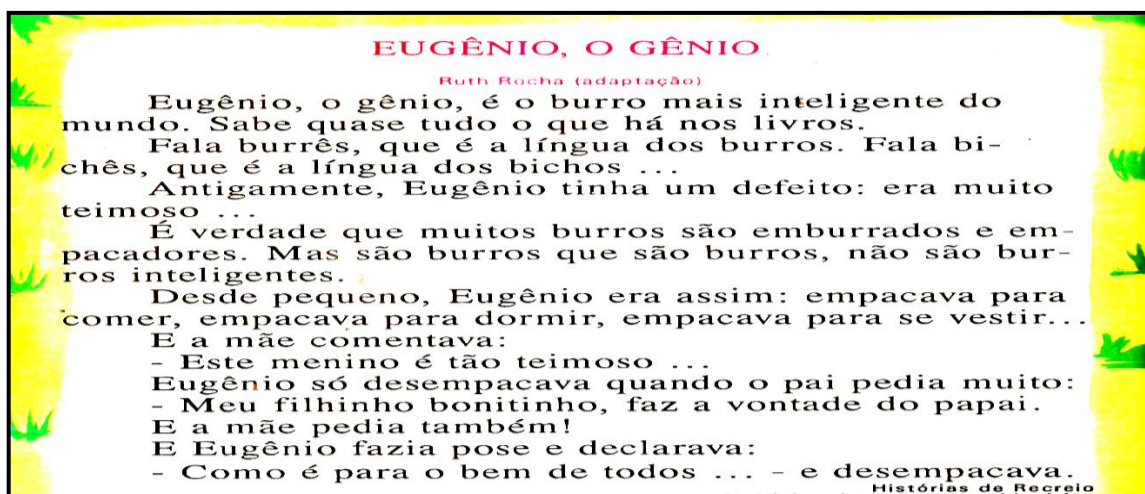
A – Gus...tavo Sezer...ban, Ra...fa...el Sezer...ban

P – Lê de novo.

Esse diálogo entre a docente e o aluno mostra a intenção da professora de direcionar o olhar da aluna para as informações pré-textuais do livro, além de que esta melhora a oralização do texto. A professora Ângela considerava nas leituras, os elementos contextuais de produção dos textos, chamando a atenção dos alunos para o reconhecimento da editora, do autor, do ilustrador e de outras informações, práticas vinculadas às questões sociais da língua.

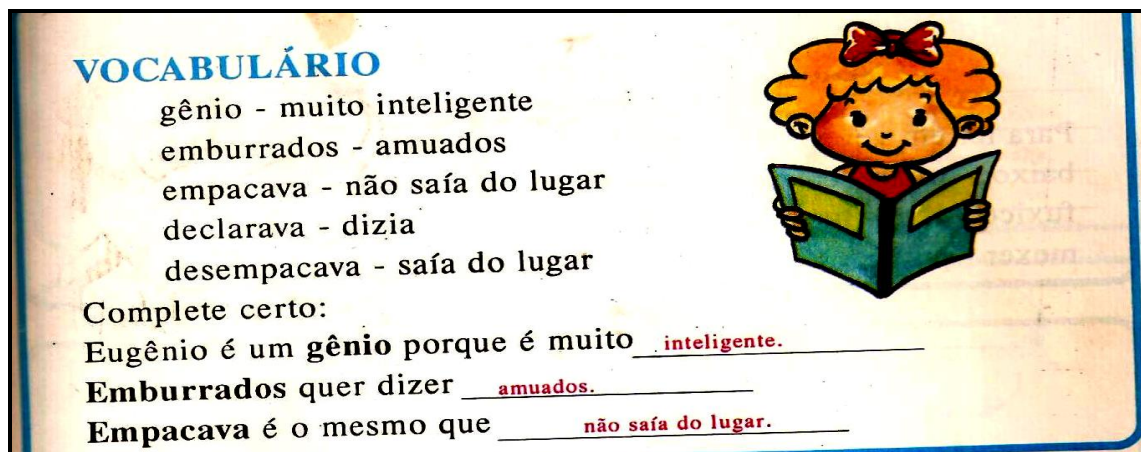
Advogamos que essa situação didática é coerente e necessária. Realizá-la é possibilitar aos alunos conhecerem os elementos pré-textuais, e levá-los a refletir acerca da produção de obras literárias, assim também como expandir seu conhecimento sobre a literatura. Quando a professora focaliza o nome dos autores, o que ela faz é apontar a origem da obra a um sujeito social, e isso deixa claro para as crianças que quem diálogo com elas por meio da literatura não são seres fantásticos. No entanto, a rotina das aulas não seguiu na maioria do tempo esse padrão de compreensão. A atividade da figura 21 revela isso. Nela a autoria não foi focalizada, e a atenção das crianças foi direcionada apenas a habilidade de copiar o texto no caderno.

Figura 21: Texto “Eugênio, o Gênio”



Fonte: SOUZA, Joanita. Assim eu aprendo português. 1º Série. São Paulo: Editora do Brasil na Bahia, 1992, p. 118.

Figura 22: Vocabulário do texto



Fonte: SOUZA, Joanita. *Assim eu aprendo português*. 1º Série. São Paulo: Editora do Brasil na Bahia, 1992, p.119.

A Figura 21 apresenta um texto curto lido por uma aluna à turma e, posteriormente, posto no quadro para as crianças copiarem e depois responderam às questões propostas pelo livro. A atividade de leitura é seguida pela abordagem do vocabulário (Fig. 22), o qual focaliza os sentidos das palavras do texto.

In *lócus*, verificamos a professora conversando com os alunos sobre os significados dessas palavras, mas, ao ser perguntada sobre o trabalho dos sentidos das palavras, em entrevista respondeu:

Entrar na complexidade da língua portuguesa eu vou começar no 2º bimestre, porque teve essa paralisação e foi extensa. Como eu te falei, nós iniciamos, foi uma sondagem de leitura, de escrita. Principalmente os novatos. Se escreviam o nome completo, se sabiam o bairro em que moravam, uma sondagem assim, informal com eles

É importante questionar, diante da fala da professora, se os sentidos das palavras devem ser estudados separadamente por bimestre, ou por outro critério. Não seria ele pertinente em qualquer momento de leitura, de debate, de explanação dos conteúdos? Deve haver um momento específico agendado para se expandir o vocabulário, para levar as crianças a refletirem sobre as palavras, sobre os textos que estão lendo/ escrevendo/ ouvindo?

Defendemos que é possível sim em qualquer processo de interação, de leitura, de escrita, de escuta, a depender dos objetivos de ensino, questionar os alunos sobre os sentidos, e sobre os efeitos de sentidos dos textos. E, destacamos que isso se faz relevante, pois os alunos precisam do olhar especializado do



professor para que seus conhecimentos de mundo e seus conhecimentos linguísticos avancem.

Em virtude do que expomos até então, levando em conta os dados cotejados com as contribuições teóricas, compreendemos que a Subasserção 3 foi parcialmente contemplada, uma vez que eventos de letramento ocorreram na última aula que acompanhamos.

#### **4.2.4 Asserção geral da pesquisa quanto ao 2º Ano “C”, da Escola B**

Após a análise dos dados coletados na Escola B, consideramos que as concepções da professora muito inferem na prática pedagógica que desenvolve. Isso porque entendemos que as práticas não são neutras. O modo de ver a língua implica diretamente sobre a metodologia e o posicionamento didático realizado.

Para a professora Ângela alfabetizar letrando é

fazer com que eles (os alunos) codifiquem a escrita. Por exemplo, que eles aprendam através da leitura, mostrando lá as sílabas pra eles, a junção, pra quê aconteça a junção das sílabas com as palavras, pra quê aconteça a significação, o significado daquilo que eles tão aprendendo, a ler, chegar ao letramento

Nas palavras da PN, no entanto, alfabetizar letrando é

uma concepção que envolve processo. Porque alfabetizar letrando é um processo. Não termina, não tem prazo pra terminar. Então você valoriza leitura e escrita o tempo todo. Começa na alfabetização propriamente dita e continua a vida inteira.

A definição dada pela professora Ângela dialoga com as práticas pedagógicas que acompanhamos em sua sala de aula, e corresponde à dimensão individual do alfabetismo, o qual valoriza as habilidades individuais de leitura e escrita dos alunos, como a apropriação de uma tecnologia (SOARES, 2015, p. 30). Já a da PN, faz referência à perspectiva da leitura e da escrita como processos complementares que estão indissociados das exigências sociais de uso da língua escrita (SOARES, 2015, p. 66).

Isso posto, tendo analisado que a Subasserção 1 e 3 foram parcialmente confirmadas e a Subasserção 2 não foi confirmada, concluímos que a Asserção Geral da pesquisa foi parcialmente comprovada na práxis de sala de aula da professora Ângela no período de 07/03/16 a 11/03/16.

#### 4.3 ESCOLA C, TURMA 2º ANO “D”: CONTEXTO DA SALA DE AULA

A turma da pesquisa da Escola C foi o 2º Ano “D”, do turno vespertino. Esta é composta por 23 alunos dos quais 13 são meninas e 10 são meninos. Há dois alunos com deficiência – uma com síndrome de Down e um cego.

Na turma, há a presença de duas professoras – uma titular (professora Regina) e outra auxiliar (PA). O aluno cego é acompanhamento por uma cuidadora, a qual trabalha diretamente ele em sala, ensinando-o por meio de recursos específicos como alfabeto em braile e outros recursos de áudio e táteis. Já a aluna com síndrome de Down é acompanhada pela PA e pela professora Regina que a atendem individualmente de forma alternada.

A professora titular responde oficialmente pela turma, planejando as aulas, ensinando diretamente os alunos e atendendo os pais destes. A PA está na função de auxiliar da professora Regina, devido ter sofrido um problema de saúde e não poder ocupar-se demais com questões burocráticas e de responsabilidade direta com a turma. A PA não mencionou qual seu problema de saúde. Sua atividade na sala é de escrever no quadro as atividades planejadas pela professora titular e de auxiliar no atendimento dos alunos em sala. Ela também acompanha a aluna com síndrome de Down, senta-se ao lado dela e a ajuda na realização de atividades diferenciadas que a professora Regina lhe passa, além de acompanhar a criança ao banheiro e durante o recreio. Outra professora auxiliar foi lotada na escola pela SEMED para acompanhar a criança com síndrome de Down, porém a professora Regina e a PA se comprometeram em trabalhar juntas com a criança para que a professora auxiliar que veio da SEMED ficasse na biblioteca atendendo a todos os alunos da escola.

A professora Regina declarou em conversa aberta que também está com problema de saúde e, por causa disso, a direção da escola acordou com as duas de uma auxiliar a outra, e assim não precisarem se afastar da sala de aula, perdendo as gratificações recebidas. E, ainda, para não se sentirem excluídas das atividades diretas da docência, pelas quais disseram ter apreço.

Quanto ao nível socioeconômico dos alunos apontado pela ANA 2013, esse é médio-alto, e isso pode ser verificado em sala, por meio dos recursos que as crianças possuem e pela própria declaração da professora titular. Ela relatou que a maioria dos pais dos alunos é de classe favorecida, sendo alguns advogados,

funcionários públicos, e outros bem sucedidos em suas profissões. Poucas crianças possuem realidade diferente desta, mas todas apresentam boas condições de vida, quanto às necessidades básicas.

A faixa etária das crianças é de 7 a 8 anos. A turma mostrou-se, durante a observação *in lócus*, ser bastante agitada, conversadeira, mas também estudiosa. O relacionamento professor-aluno mostrou-se variável. Em alguns momentos surgiram atritos entre a professora e alguns alunos – os quais os motivos foram sabidos por nós, posteriormente.

O relacionamento aluno-aluno é variável também, alguns alunos são mais colaboradores uns com os outros, enquanto outros são isolados, não se relacionam com os demais. Nesse contexto, a aluna com síndrome de Down recebe atenção de uma aluna que lhe ajuda nas atividades, brinca e conversa com ela, enquanto que o aluno cego não recebe nenhuma atenção dos demais, estes só se remetem a ele quando percebem que ele grita na sala ou se agita muito.

A professora Regina acompanha a turma desde o ano passado e se a proposta do bloco for atendida, provavelmente ela continuará os mesmos alunos até o final do 3º Ano do EF I, pois na escola, os professores do bloco permanecem com os mesmos alunos durante os três anos iniciais do E.F I.

Com relação ao nível de escrita que os alunos apresentam, a professora categorizou, por meio de questionário, que 3 apresentam hipótese de escrita pré-silábica, 4 hipótese silábica e 14 hipótese alfabética. Não incluiu na categorização os alunos com deficiência.

Tratando dos recursos da sala, ela dispõe de um quadro branco e dois armários de ferro. Conta também com dois ar-condicionados que refrigeram fortemente a sala. O ambiente é escuro, pois não recebe luz natural. Nas paredes, há cartazes com as famílias silábicas e com os numerais, e também um mural grande que expõe orientações quanto à limpeza da sala e o comportamento que os alunos devem ter. Outros recursos disponíveis são livros didáticos entregues pela SEMED e ainda cartilha comprada pelos pais dos alunos.

Quanto ao planejamento, Regina informou, por meio de questionário, que é feito semanalmente. Contudo, em conversa aberta, relatou que nos três primeiros dias de nossa observação *in lócus* não estava desenvolvendo o planejamento conforme havia programado, pois estava tendo que resolver problemas graves de alguns alunos da sala.



Esses problemas também foram narrados a nós pela supervisora da escola. Dois alunos da mesma sala, os quais eram primos, estavam tentando ter relações sexuais já há duas semanas, na residência onde moram, e isto estava sendo narrado pelos dois a alguns alunos da sala. A professora Regina denunciou o caso à direção da escola e ao Conselho Tutelar que convocou os pais dos alunos. Outro problema descoberto pela docente e também denunciado ao Conselho Tutelar e à direção foi o fato de um pai estar assistindo regularmente filmes pornográficos com o filho.

Esses problemas deixaram a professora bastante alterada e nervosa. Ela entrava na sala dizendo em voz alta que não aguentava mais e que iria ficar doída. Expressão essa dita por ela em duas aulas das cinco que assistimos.

Diante do problema, a direção mudou um dos alunos que eram primos para a turma do 2º Ano do turno da manhã. Os pais se comprometeram em acompanhar mais os filhos e tiveram que esclarecer as situações junto ao Conselho Tutelar que deu continuidade de assistência aos casos.

A pesquisa na Escola C foi diferenciada, pois sofreu um hiato. A observação *in lócus* foi interrompida duas vezes. A primeira por causa da paralisação nacional dos professores e a segunda devido à greve deflagrada pelos professores municipais. Embora isso haja ocorrido, não foram percebidas diferenças significativas entre as atividades observadas antes da greve e as observadas depois dela.

Quanto à rotina da turma, esta segue um cronograma específico. Os alunos participam duas vezes na semana de aulas de educação física, uma vez de aula de leitura na biblioteca e uma vez de aula de informática ou de inglês – essas se alternam, uma semana é de inglês e a outra é de informática; o recreio é de 15 minutos, e ocorre todos os dias, o qual é precedido pelo horário da merenda.

Já a rotina de estudos na sala de aula, a professora Regina informou que planeja as aulas considerando o horário organizado por disciplinas: segunda-feira é Português e Ensino Religioso; terça-feira é Matemática, Português e Ciências; quarta-feira é Português e Geografia; quinta-feira é Matemática e História; e na sexta-feira é Português, Matemática e Arte. Entretanto, nos dias observados, apenas uma das disciplinas programadas foi abordada em cada aula. Em questionário, a docente apontou que as aulas que realiza são na maior parte do tempo ecléticas e,

para desenvolvê-las, utiliza cartazes, fichas de leitura e jogos. Nos dias observados, no entanto não presenciamos atividades com jogos didáticos.

Por conseguinte, sobre a formação de professor para atuar como alfabetizadora, a professora Regina declarou: “A minha formação de Pedagogia pra mim foi uma base. Foi tão bom que eu passei em dois concursos...”. Por essa fala inferimos que docente se sente bem preparada para alfabetizar.

#### 4.3.1 Atividades de leitura e de escrita e a contextualização

O Quadro 03 sistematiza as atividades realizadas durante o período de observação da pesquisa.

Quadro 03: Atividades verificadas no 2º Ano “D”, da Escola C.

Dia	Atividades
14/03	Separação de sílabas; Leitura de palavras com sílabas complexas e representação das palavras por desenho.
17/03	Adição de unidades; Leitura de fichas das famílias silábicas canônicas e não-canônicas; Leitura de literaturas infantis na biblioteca.
18/03	Completar palavras; Ordenar sílabas, formando palavras; Leitura de palavras e representação delas por desenho.
07/04	Identificação dos números pares e dos números ímpares; Cópia e leitura do texto: A sala de aula.
08/04	Leitura compartilhada: O galo aluado; Escuta: biografia do autor; Compreensão do texto: busca de informações explícitas; Produção de rimas; Produção de texto visual; Identificação dos sons produzidos pelos animais do texto; Troca de letras em palavras; Produção de acróstico; Leitura do texto: A loja do Mestre André; Formação palavras juntando os nomes dos desenhos; Releitura do poema – O galo aluado.

Como mostra o Quadro 03, as atividades registradas na observação foram variadas. Elas consistiram desde a separação silábica à leitura de poema. Em questionário, a professora declarou que suas aulas na maioria do tempo “são ecléticas”, enquanto que a PA não especificou como estas seriam na maior parte do tempo, apenas apontou o termo “outros”, mas sem defini-lo.

Bortoni-Ricardo et al. (2015, p. 19-23) apresenta uma matriz de referência para o trabalho do professor como agente do letramento. A matriz é composta por uma extensa lista de conhecimentos específicos para a alfabetização e o letramento, o que nos faz compreender e defender que as atividades planejadas pelo alfabetizador precisam ser variadas e exaustivas, a fim de atender à multiplicidade de objetivos do ensino da língua materna.

Nas aulas observadas, as professoras titular e a auxiliar utilizaram o Caderno do Futuro (livro de reforço comprado pelos pais), o livro didático (enviado pelo MEC), xérox de atividades, fichas de famílias silábicas e o quadro branco para desenvolver as atividades. Em questionário, a professora Regina confirmou o uso desses materiais como os mais utilizados em sala. Já a PA disse que cartazes, letras móveis e jogos também são recursos de ensino utilizados. No período de observação não verificamos, porém, atividades com os recursos mencionados pela PA.

Os livros literários entregues pelo PNBE (que fazem parte do programa PNAIC) também não foram citados pelas duas professoras quando indagamos sobre quais materiais utilizavam para alfabetizar, mas quando perguntamos se as literaturas do PNAIC eram utilizadas a professora Regina respondeu que: “Sim. No cantinho da leitura; confecção de gráficos; de cartazes; dramatização. ”, e a PA disse que: “ Sim, rodas de leitura. ”

. Durante nossa permanência na turma, entretanto, nenhuma literatura foi utilizada, e nem cantinho da leitura organizado. As crianças tiveram contato com literaturas apenas uma vez na semana na biblioteca. Lá, os alunos realizaram leituras de fichas com palavras simples, e com livros também. Fizeram atividades de associar os sons às letras e de completar fichas de leitura que retomavam as histórias lidas. De acordo com a professora Regina, essas atividades são planejadas com base nas literaturas infantis entregues pelo PNBE.

As atividades realizadas nas aulas dos dias 14/03/16; 17/03/16 e 07/04/16 tiveram como tema os conteúdos de leitura e de escrita. A rotina foi de transpor a tarefa do quadro para o caderno e respondê-la. Após isso, PA revia as atividades com a turma e registrava no quadro a resposta certa. Nessas aulas, foi verificado que as crianças passavam por bastante ociosidade, pois terminavam de fazer a atividade do quadro e não era desenvolvida mais nenhuma atividade com eles, a não ser a da leitura das fichas das famílias silábicas, sobre a qual a professora dava o comando “leiam mais de cem vezes”.

Por vez, no dia 18/03/16 a atividade foi baseada na proposta do Caderno do Futuro, cartilha de atividades que serviu de instrumento de apoio às professoras para que as crianças se apropriassem do sistema de escrita alfabética.

No entanto, o PNAIC sugere como dinâmica de ensino da língua, o estudo desenvolvido por meio de sequência didática ou projeto didático, e que estes

considerem os conhecimentos prévios dos alunos - o que não foi verificado nas aulas nas quatro primeiras aulas. Na última aula que acompanhamos, as tarefas foram do livro didático de Português e a professora seguiu a proposta do livro, o qual organiza as atividades a partir de determinados gêneros textuais.

Essa forma de organização do livro didático possibilita a ampliação das competências comunicativas dos alunos para que eles possam atuar de forma efetiva na sociedade letrada (ANTUNES, 2009, p. 62). Sendo essa a prática pedagógica da professora Regina e da PA registrada somente no dia 08/04/16. Nesse dia, houve levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, explanação do que seria uma Cantiga e as crianças cantaram juntas as cantigas em foco.

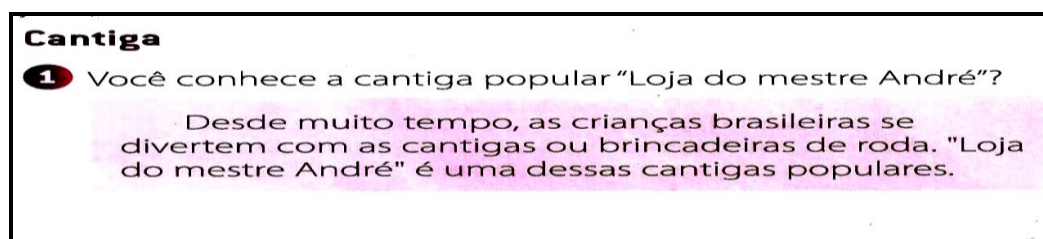
Por fazer-se relevante que o trabalho do professor seja coerente e planejado com o estabelecimento de metas claras, Bortoni-Ricardo (2015, p. 21) propõe ao professor “programar o trabalho pedagógico em uma perspectiva multidisciplinar”. Isso seria atendido pela centralidade dos gêneros textuais escritos e orais uma vez que eles são um empreendimento multidisciplinar (MARCUSCHI, 2008, p. 149).

Logo, levando em conta a forma como foram subsidiadas as atividades observadas, as propostas do PNAIC e o respaldo teórico, a Subasserção 1 não foi inteiramente confirmada.

#### 4.3.2 Atividades com a oralidade e a variação linguística

O trabalho com o gênero Cantiga apresentado pela Figura 23 foi o que levantou a temática oralidade.

Figura 23: Informação sobre o gênero Cantiga



Fonte: GLESEN, Maria; RODRIGUES, Rita. *Letramento e alfabetização: 2º Ano*. São Paulo: Editora do Brasil, p. 45.

A Figura 23 apresenta uma informação sobre o gênero Cantiga de Roda. Gênero presente na infância, a Cantiga de Roda favorece reflexão sociolinguística

junto aos alunos em processo de apropriação do sistema de escrita, mas na aula observada ela foi utilizada para treinar a leitura em voz alta e associar a pauta sonora com a escrita.

Na sala de aula do 2º Ano D, a informação da Cantiga foi lida pela professora. Após, ela solicitou a alguns alunos que lesse a cantiga “Loja do Mestre André” da Figura 24 a seguir.

Figura 24: Cantiga – “Loja do Mestre André”

**HORA DA LEITURA**

**1** Inicialmente, o professor lerá a letra dessa cantiga e você acompanhará a leitura. Depois, junto com o professor e com os colegas, você vai cantá-la.

**Texto 2**

**Loja do mestre André**

Ai olé, ai olé  
 Foi na loja do mestre André  
 Ai olé, ai olé  
 Foi na loja do mestre André  
 Foi na loja do mestre André  
 Que eu comprei um pianinho  
 Plim, plim, plim, um pianinho  
 Foi na loja do mestre André  
 Que eu comprei um violão  
 Dão, dão, dão um violão  
 Plim, plimplim, um pianinho  
 Foi na loja do mestre André  
 Que eu comprei uma flautinha  
 Flá, flá, flá, uma flautinha  
 Dão, dão, dão um violão  
 Plim, plimplim, um pianinho.



Fonte: GLESEN, Maria; RODRIGUES, Rita. *Letramento e alfabetização: 2ºAno*. São Paulo: Editora do Brasil, p. 46.

Na cantiga, a professora circulou as estrofes que cada aluno deveria ler em voz alta para a turma. Ela organizou os turnos de leitura, orientando os alunos a que escutassem bem a leitura do colega, e chamava a atenção daqueles que interrompiam, esclarecendo que quando alguém lê um texto em voz alta, não se pode interferir.

Em seguida, leu novamente toda a cantiga e convidou a turma a cantar com ela. Nesse momento, as crianças mostraram se divertir e sentir-se animadas para prosseguir as atividades.

Quando perguntamos a professora se em suas aulas havia atividades que tivessem a oralidade como conteúdo de estudo, ela respondeu da seguinte forma:

“Sim. Na leitura de texto para o grupo, peço que tenham postura e o tom de voz mais elevado”. E, em entrevista, por sua vez, a PA também confirmou o trabalho de atividades orais, enfatizando que nessas atividades atentam para que a criança que é convidada a ler em voz alta não seja discriminada pelos demais:

Sim, é muito interessante que nós estamos chamando eles na frente. E ele dizem assim “\_Eu tenho muita vergonha”, mas isso tá sendo deixado de lado, porque ele lê do jeito dele. A gente trabalha muito com os alunos essa questão de tá rindo, “\_Ah, ele não sabe, ele lê baixo.” A gente deixa ele ficar bem a vontade

Já a respeito da variação linguística, a professora Regina não informou se trabalha o assunto. Ela ressaltou em entrevista que, apesar de haver uma “diversidade boa” em sua turma, as crianças falam mais a linguagem formal. A docente justificou essa formalidade como resultado do meio social no qual seus alunos vivem, conforme se pode verificar em sua explanação:

Aqui a gente tem muitas, palavras do cotidiano que é da família, do lugar onde vivem. Acabam trazendo isso, de muitas diferenças. A culta, né que chama... a formal, a informal. Desse jeito vai aparecendo. E assim, a informal tem menos, a formal tem mais. Acho que assim, o meio aqui onde fica essa escola. Uma área centro, então acho que eles têm mais essa convivência de formalizada.

Por conseguinte, a PA também não confirmou se elas trabalham a variação linguística nas aulas. Em entrevista, sua resposta foi semelhante à da professora titular: “Não tem muita variação linguística aqui, porque eu acho que é tudo mais da mesma região. Tem essa dificuldade não (...)”

Embora, as professoras não considerem variáveis as falas de seus alunos, foi verificado que a formalidade nem sempre é o modo de elocução utilizada, conforme verificamos na nota de campo que segue:

**Dado obtido em nota de campo:**

A professora vai de mesa em mesa observando como os alunos estão escrevendo, e a PA copia as respostas da atividade do livro no quadro.

A1 – A tia tá apagando. – Não tia!

P – Xiiiiii...

PA – Cocori...leão

A2 – Eu escrevi!

P – É em cima do pontinho (a professora mostra onde o aluno deve copiar a palavra do quadro)

(as crianças conversam ao mesmo tempo)

A2 – Olha, tia. O B foi lá conversar com a L.

P – Ah, é B?! Deixa eu te pegá.

Na reclamação do aluno A1 registrou-se a supressão do verbo estar – tendo ele exposto – “tá”. Aparecendo também no encerramento da interação a fala da professora, que se expressa informalmente por meio de uma expressão idiomática.

Consideramos, diante disso, que em um evento oral como esse, a informalidade e o coloquialismo são modos de linguagem comuns, pois tanto o aluno quanto a professora estão envolvidos em um contexto relacional próximo, e dispensam formalidades. Sem contar que, como ressalta Bortoni-Ricardo (2005, p. 130) “qualquer um de nós, por mais escolarizado que seja, tem momentos de descontração, ou de enorme pressão psicológica, em que recupera seu vernáculo, seu dialeto materno. ”, por isso, não julgar previamente a fala dos interagentes, urge avaliar o contexto de interação no qual estão envolvidos e quais as finalidades e motivações que os levam a se manifestar de uma forma e não de outra.

Na próxima nota de campo, mais uma cena em que há variação na linguagem é evidenciada.

Dado obtido em nota de campo:

A professora fala sobre Cantiga.

P – Olha só! Quando a Galinha Pintadinha surgiu, essas músicas já tinham sido inventadas muito tempo atrás. Então, hoje nós vamos cantar essa musiquinha que todo mundo conhece, mas numa versão diferente.

P – Não atire o pau no gato, lembra?

P e A – “Não atire o pau no gato, to, to, porque o gato, to, to é nosso ami, go, go, não devemos maltratar os animais” (*cantam*)

A1- A minha tia não gosta de gato. Ela só gosta daqueles animal lá que tem no vidro. Mosca, mosquito.

A2 – Tia! Tia!

A3- Professora! Professora! O meu irmão não gosta de gato. Ele pega o estilingue e atira pedra.

A – (*as crianças conversam entre si, todas ao mesmo tempo*)

(*A professora não entra nas questões citadas pelas crianças nesta cena e prossegue para as atividades do livro*)

Nesta exposição, a professora Regina monitorou a fala diante da turma e da pesquisadora. Contudo, quando o aluno A1 não pluraliza o termo “animal”, a ela não realiza intervenção que o leve a refletir sobre a concordância de número entre o pronome demonstrativo e o substantivo a que se refere.

Além disso, na nota de campo supracitada é possível acompanhar um evento de letramento realizado pela docente em que tanto a oralidade quanto a escrita foram utilizadas. A atividade sobre Cantiga, nesse contexto, foi estudada a partir dos

conhecimentos de mundo dos alunos – ao citar a Galinha Pintadinha (filmes musicais com cantigas clássicas da infância).

Tomando como parâmetro os objetivos do PNAIC à luz do Eixo Oralidade, a professora Regina contemplou nas atividades citadas finalidades como: relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita; e valorizar os textos de tradição oral.

Observando a questão pela dimensão acadêmica, quanto à formalidade da língua, o PL salienta em entrevista que “você adquiri linguagem formal escrita e estruturada ao mesmo tempo você conhece o mundo e constrói sentidos pra esse mundo (...)”, pressuposto que compreendemos ter sido iniciado na prática registrada na nota supracitada, mas que se houvessem sido aprofundados os sentidos da relação língua-mundo poderiam promover aprendizados mais consolidados.

Visualizando outra nota de campo, percebemos que a professora demonstrou não manter o monitoramento da fala, apresentando marcas de variação linguística ao explicar sobre o conteúdo de um bilhete aos alunos.

Dado obtido em nota de campo:

A professora explica o bilhete que enviará aos pais dos alunos.

P - Vai bilhete. Dois bilhete. Amanhã vai ter aula... de tarde. Começa uma e meia e a aula vai terminá cinco horas da tarde. E vai esse bilhete aqui que vocês vai levá pra casa. Professora R vai colocar dentro do caderno ou da agenda e vocês vão tê que trazê pra mim assinado. Tem que me entregar. É sobre a aula de sábado.

A2 - Meu pai já sabe, tia, que sábado vai ter aula.

P – Me tragam esse bilhete assinado. Tem que me entregá,

Nessa interação, a docente não manteve o caráter de formalidade da língua. No trecho “dois bilhete” a pluralização do substantivo não foi feita – variação frequente na fala de portovelhenses. O não monitoramento da fala da professora, contudo, ocorreu nesse evento, possivelmente, pelo envolvimento emocional que ela teve com o conteúdo do bilhete discutido com os alunos – isto é, o não aumento dos salários dos professores após a greve realizada. Casos como esse podem ocorrer quando “a pressão comunicativa aumenta quando o apoio contextual é menor e a temática mais complexa.” BORTONI-RICARDO, 2005, p. 41.

Por outro lado, esse episódio de coloquialismo e informalidade diferiu de outros eventos em que a professora se pautava em textos escritos, pois geralmente,



de uso de textos verbais gráficos a docente seguia a normativa subjacente ao escrito. Eventos assim, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p. 141) “permitem aos alunos perceber que há maneiras diferentes de usar a língua”, daí a importância em possibilitar aos alfabetizandos a reflexão sobre as diferenças entre a modalidade escrita e a modalidade oral da língua, a depender do contexto, do texto e de suas intenções.

Dessa forma, pelos dados examinados e pela contribuição das vozes entrelaçadas, entendemos, que a professora Regina trabalhou com a oralidade, no entanto, tendo como objetivo primeiro oralizar os escritos e vincular à escrita ao som, sendo, nesse contexto, não abordada questões de variação linguística, o que faz que consideremos a Subasserção 2 parcialmente confirmada.

#### 4. 3.3 Usos sociais da língua

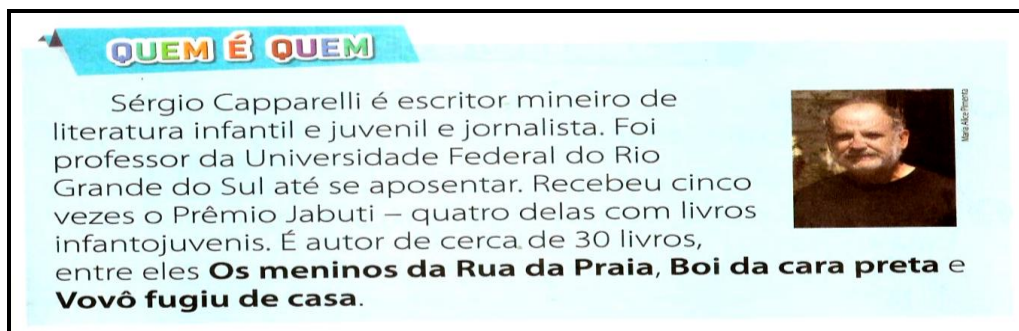
Consideramos atividades que contemplam os usos sociais da escrita as que fazem uso de textos reais que circulam na sociedade, tendo fins comunicativos e/ou interacionais (SOARES, 2015). Sob esta perspectiva, perguntamos a professora Regina e a PA que atividades de letramento elas trabalhavam, e estas se expressaram, respectivamente, da seguinte forma:

Oh... na sala a gente vê muito o termo do meio ambiente. Eu vejo assim muito por que a gente não trabalha só o meio ambiente daqui do Brasil, a gente pega de outros países também. Esses dias eu to trabalhando um livrinho que é “A fazenda Bem-te-vi” e nesse eu peguei toda parte de ortografia, de escrita, do M antes do P e B, final de palavra, essas coisas, a gente trabalhou muito. E nós começamos a falar sobre os animais da fazenda... né, e veio outros tipos de animais, não só da África, como vem da Antártida

Trabalhamos assim rimas, cruzadinhas, atividades que... tem atividade que deixa as crianças assim ociosas, então o professor tem que ter muito esse cuidado de tá diversificando o texto na sala de aula e sempre coisas que interessam mesmo eles, que chame a atenção

Isto posto, inferimos que na fala da professora titular o letramento é a vinculação multidisciplinar entre a escrita e os conhecimentos de mundo e que para a PA traduz-se como atividades interessantes que fazem sentidos para o aluno. A atividade mostrada na figura 25, a seguir, atesta mais claramente as concepções de letramento das professoras.

Figura 25: Biografia de Sérgio Capparelli



Fonte: GLESEN, Maria; RODRIGUES, Rita. *Letramento e alfabetização: 2º Ano*. São Paulo: Editora do Brasil, p. 41.

A biografia apresentada pela Figura 25 foi lida e comentada pela professora após a leitura da “Loja do Mestre André” e da definição de cantiga no último dia de nossa observação. Nessa abordagem a docente explicou às crianças o que era o Prêmio Jabuti e falou um pouco sobre as publicações do escritor. Essa prática possibilitou os alunos se familiarizarem com o gênero Biografia e a sua finalidade.

Os fatores destacados pela professora Regina nos levam a pontuar que os procedimentos didáticos que assim se processam corroboram para com a postura leitora crítica e reflexiva. Por isso, romper com os textos simplistas, inócuos e vagos conhecidos como pseudotextos (os quais compunham as antigas cartilhas de alfabetização) é valorizar as contribuições da Linguística, e não ser indiferente às exigências das competências comunicativas sociais elencadas na atualidade.

Outro momento em que um gênero textual foi focalizado ocorreu na cena representada na próxima nota de campo.

### Dado obtido em nota de campo:

Evento em que a professora explica às crianças o conteúdo de comunicados que estas devem entregar aos pais.

P – Gente, presta atenção! Senta aí! Xiiii... Deixa eu falar.

P – Hoje vai dois bilhete. O outro bilhete pequinininho que ta ali guardado que eu vô entregá, é falando que amanhã tem aula.

P – Já é aula. Lembra aquele dia que nós estávamos de greve, os professores, pro prefeito aumentar nosso salário e ele nem aumentou? Pois é, sendo assim dias das crianças ta comprometido que o prefeito não aumentô meu salário. Agora ta ferrado mesmo as coisas. Lembrança dos dias das crianças pode esquecer porque o prefeito não aumentô.

A1 – Professora...

P – Dixa eu continuar a falar.

P - Vai bilhete. Dois bilhete. Amanhã vai ter aula... de tarde. Começa uma e meia e a aula vai terminá cinco horas da tarde. E vai esse bilhete aqui que vocês vai levá pra casa. Professora R vai colocar dentro do caderno ou da agenda e vocês vão tê que trazê pra mim assinado. Tem que me entregar. É sobre a aula de sábado.

A2 - Meu pai já sabe, tia, que sábado vai ter aula.

P – Me tragam esse bilhete assinado. Tem que me entregá,

P – Entenderam?

A – Siiiiiiiiimmm

A3 – Domingo eu vou acordar super cansada , porque tem que ir pra igreja domingo de manhã cedo. Aí tem que acordar.

A4 – Tia, eu vou ter que ir no campo. Eu quero ir no campo lá no meu tio.

P – Isso aí você decide cá sua família. Alguém mais?

Esse evento se deu no primeiro dia da observação. Não se referia propriamente a uma atividade planejada. A supervisora da escola trouxe o comunicado escrito para a professora e ela passou a explaná-lo à turma, logo após o recebimento dele. Nesse evento, a docente expôs os assuntos dos dois comunicados recebidos para que os alunos fossem interados de seu conteúdo e de sua finalidade, todavia, a professora Regina se referiu aos comunicados como bilhetes, sendo por esse nome mais conhecido pelas crianças.

Compreendemos, diante disso, que situações como essa direcionam os alunos a identificarem como bilhete todos os documentos enviados pela escola aos pais, assim como a não especificidade das finalidades de cada documento. Por isso é importante esclarecer a que se refere cada documento enviado aos pais pelos alunos, sendo essa uma oportunidade valiosa de ensino e aprendizagem do uso e da relevância das correspondências

No contexto da interação da professora com os alunos, embora a nomeação do gênero em foco estivesse equivocada, os alunos demonstraram haver entendido a explanação da docente pela resposta que deram de afirmação e pela fala do aluno que disse: “ – Meu pai já sabe, tia”.

O uso do comunicado escrito nesse evento não foi uma abordagem para estudo, mas resultou em interação real na qual um texto escrito teve finalidade comunicativa. E na ocasião foi seguido da posição pessoal das crianças A3 e A4, as quais mostram em suas falas que o fato de haver aula no sábado irá alterar seu planejamento de fim de semana. A professora percebe que elas estão se posicionando e abre o turno de fala para que elas se exponham.

Quando perguntada, em questionário, sobre o seu trabalho com os gêneros textuais, a professora disse que trabalha com gêneros textuais em todos os momentos, e, em entrevista, acrescentou:

esses dias mesmo nós tamos trabalhando. Trabalhando muito bilhete, é... rótulo... esses dias eu falei pra eles se eles sabiam que dentro da caixinha do remédio vinha um papelzinho, aí eu perguntei deles, vocês já viram, já tia, aquilo é um tipo de texto, entendeu?! Por que que é um tipo de texto? Eles ficaram muito curioso porque eles não tinham essa noção. Então foi uma novidade pra eles, eles tinham essa noção assim que texto só tá ali no livro. Falei pra eles que não, que a gente tem vários outros tipos de texto. Então, eu já trouxe rótulo pra cá, já trouxe aqueles panfletos, né... jornal, a gente mesmo trabalha muito. Eu falei pra eles que eu ia trazer... como é que chama? ... a bula, né?! A bula do remédio pra eles vê, pra gente lê, pra eles vê que é um texto. Que tá dando instruções de como a gente usar do que é bom do que não é bom naquele remédio. Então, eles ficaram muito interessados

Observando essas questões pelo viés acadêmico, o PL ao ser questionado quais saberes fundamentais um alfabetizador precisaria ter para alfabetizar com êxito, o primeiro saber que ele mencionou foi “os *gêneros textuais*” e prosseguindo, defendeu a importância do alfabetizador conhecer os vários tipos de linguagem, frisando o contexto social delas.

Já analisando o dado registrado na última nota pela dimensão da política PNAIC, verificamos que a professora Regina possibilitou aos alunos “compreender textos lidos por outras pessoas de diferentes gêneros e com diferentes propósitos; apreender assuntos/temas tratado em textos de diferentes gêneros; e realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor”, dentre outros.

Diante disso, entendemos como Marcuschi (2010, 19) informa, que “os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” das pessoas, e advogamos, portanto que eventos de letramento se concretizam por meio dos gêneros textuais tanto escritos quanto orais.

Logo, considerando os dados examinados e as postulações cotejadas com eles, apontamos que os usos sociais da língua foram contemplados em atividades, apenas no último dia *in lócus* da pesquisa, sendo a Subasserção 3 categorizada como parcialmente confirmada.

#### **4. 3. 4 Asserção geral da pesquisa quanto ao 2º Ano “D”, da Escola C**

Havendo todas as subasserções sido confirmadas parcialmente, consideramos que a asserção geral da pesquisa pode descrever parcialmente o trabalho pedagógico realizado na turma 2º Ano D, da Escola C durante os dias que observamos a turma.

Em situações de enfrentamento de problemáticas como as enfrentadas pela professora Regina, defendemos que desenvolver um trabalho coerente e coeso se torna um desafio ainda mais difícil para o alfabetizador. O que a escola e as famílias podem fazer em fatos como esses, é necessário refletir, pois a sala de aula, lugar muitas vezes de confrontos, está propícia às problemáticas sociais que envolvem a sexualidade. Essas questões incidem significativamente sobre as aprendizagens dos alunos e, independentemente da vontade do alfabetizador, logo, sujeito que precisa de auxílio especializado nessas ocorrências, como a colaboração de psicopedagogos, psicólogos escolares e de outros profissionais capacitados. Havendo um corpo institucional voltado para esses assuntos na escola talvez possibilite menos impacto ao processo de ensino e de aprendizagem, além de nutrir no alfabetizador o sentimento de segurança.

#### **4. 4 ESCOLA D, TURMA 2º ANO “A”: CONTEXTO DA SALA DE AULA**

A Escola D é uma escola recentemente ligada ao município. Em 2013 foi ligada a outra escola da região como escola de extensão, mas antes disso era escola particular. Já em 2015 deixou de ser extensão para ser escola pólo, isto é, escola que recebe as verbas e recursos diretamente em conta própria, diferente das extensões que são atendidas pela escola pólo.

Na Escola D, a turma pesquisada foi o 2º Ano “A”, do turno matutino. O espaço da sala é de aproximadamente 30m<sup>2</sup>, espaço que comporta 22 alunos. Destes, nove são meninas e treze são meninos. Na turma, não há alunos com

deficiência e o registro de nível socioeconômico apresentado pela ANA 2013, referente ao público que a escola atende é médio-alto.

A faixa etária das crianças é de 7 a 8 anos. A turma é participativa, conversa bastante somente quando a professora não está presente, mas envolve-se bem nas atividades propostas. O relacionamento professor-aluno mostrou-se de confiança e respeito. A Professora Carmem direciona a atenção dos alunos constantemente para as atividades que estão sendo realizadas. Atende e eles de um por um indo em suas mesas e observando como estão realizando as tarefas. Ela observa se há alunos com dificuldades na atividade e auxilia os que percebe estar num ritmo mais devagar. Ao avaliar os cadernos dos alunos, a professora usa carimbos de incentivo com os dizeres “ótimo” e “parabéns”. O relacionamento aluno-aluno também é tranquilo. Os alunos mantiveram atitudes de colaboratividade e parceria durante o tempo que os acompanhamos, registramos que houve aulas em que eles se sentaram em filas únicas e outras em duplas.

Carmem está com essa turma desde o ano passado e continuará com ela até o final do 3º Ano do EF I, devido ter aderido todas as propostas do bloco pedagógico. Quanto às hipóteses de escrita dos alunos, a docente categorizou que 09 estão no período silábico e 13 no alfabético.

Já quanto aos recursos de sala de aula um quadro branco, um mural e dois armários – um de ferro e outro de madeira, quatro ventiladores, e cadeiras e mesas adequadas ao tamanho das crianças. Nas paredes não há cartazes. Cartazes com numerais, famílias silábicas, regras de bom comportamento e calendário ficam fixados no mural.

O ambiente é limpo, bastante iluminado, pois recebe luz natural, porém muito quente e abafado. A professora em conversa aberta com a pesquisadora disse que lecionava na mesma sala para a turma da tarde, mas como o calor é intenso, ela decidiu migrar de escola nesse horário.

Quanto ao planejamento, a professora apontou, em questionário, que o faz semanalmente. A escola tem um horário para cada disciplina, porém a docente trabalha com este de forma flexível. Ela disse planejar atividades que contemplem as matérias programadas para o dia, mas o adéqua ao desenrolar da aula. As crianças não têm educação física, pois não há professor. Há horário para recreio e para o lanche. Às 9h30m eles lancham e as 9h45m vão para o recreio, que é feito com a participação de duas turmas de cada vez.

Com relação ao sentimento de preparação da professora para atuar na alfabetização, ela disse que em sua formação recebeu preparo para isso, mas frisou: “Eu tive essa preparação, eu lembro, mas a gente aprende mais é na prática. A prática, quando a gente chega na sala de aula, a realidade é diferente”. É importante considerar que a professora Carmem é formada pelo curso técnico Magistério e graduada em Geografia.

Um fato importante que houve durante nosso período de observação foi que somente no primeiro dia da pesquisa a professora ministrou totalmente a aula, pois as demais aulas que acompanhamos foram ministradas por uma estagiária do curso de Pedagogia da UNOPAR - a qual identificamos por (E). Esta já tinha experiência como professora pelo Programa Mais Educação do Município. A professora esteve presente nas aulas ministradas pela E e fazia sugestões de trabalho a esta, intervindo quando considerava necessário – ora para manter a disciplina da turma, ora para sugerir um modo diferente de ensinar.

Esclarecemos que ao iniciar a pesquisa na escola não sabíamos que a E estaria lecionando para os alunos. Tomamos conhecimento disto apenas no segundo dia *in lócus* quando nos deparamos com ela. A professora Carmem nos explicou que não havia sido informada pela supervisora de que estaríamos presente durante cinco dias, e por isso recebeu a estagiária. Ela, no entanto, disse que, se quiséssemos, poderíamos acompanhar as aulas em que a estagiária estaria presente também.

Diante dessa situação, conversamos com a diretoria e com a supervisão da escola que concordaram com a sugestão da professora Carmem. A E, por conseguinte também aceitou participar da pesquisa. Isso acordado, tomamos a decisão de observar as aulas ministradas pela E, devido entendermos que a pesquisa do tipo etnográfica registra os dados como eles ocorrem em seu ambiente natural. Assim sendo, como a participação de estagiários nas escolas públicas é rotineira, incidindo diretamente sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos, prosseguimos a pesquisa conforme havíamos planejado.

Isso posto, examinaremos os dados coletados na escola, de acordo com as subserções apresentadas no organograma 1.

#### 4. 4.1 Atividades de leitura e de escrita e a contextualização

O Quadro 04 apresenta as atividades que foram estudadas durante o período de campo da pesquisa nessa escola.

Quadro 04: Atividades verificadas no 2º Ano “A”, da Escola D

<b>Dia</b>	<b>Atividades</b>
<b>26/04</b>	Leitura de imagens – Brincadeiras de criança; Conversa aberta sobre “Brincadeiras”; Leitura do texto: Todo mundo brinca; Resolução de contas de adição e de subtração.
<b>27/04</b>	Confecção de brinquedos com material reciclável: telefone sem fio, binóculos, tartaruga, bombom e copinhos decorados;
<b>28/04</b>	Leitura de imagens – texto visual; Reprodução de desenhos, conforme observação de imagem no porta-retrato; Leitura de literatura infantil contendo apenas imagens; Representação de imagens por meio de dramatização; Subtração com os números até 19.
<b>02/05</b>	Identificação das cédulas de dinheiro; Marcação da data no calendário; Simulação de compra e venda de produtos; Recebimento da Maleta Viajante; Leitura visual – Tema Temperatura; Reconhecimento da função de um termômetro.
<b>03/05</b>	Montagem de um rosto; Reconhecimento dos órgãos dos sentidos; Identificação de sons parecidos; Leitura de imagens – Sobre a cultura indígena; Confecção de chocalho e cocar; Dança.

De acordo com o Quadro 04, pode-se entender que as atividades são variadas. Por meio de questionário, a professora especificou que suas aulas são na maioria das vezes expositivas, lúdicas e também centradas em exercícios de escrita e de leitura.

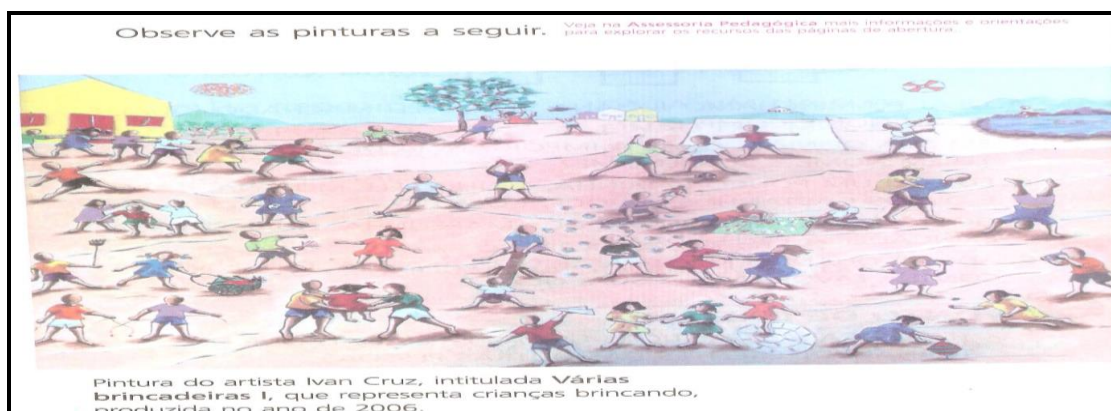
No Primeiro dia da pesquisa a professora Carmem lecionou conteúdos de História e de Matemática. No entanto, a língua materna esteve em foco durante a abordagem das duas disciplinas. Observamos que a docente e a E ensinaram questões de língua materna durante todas as aulas, independente da disciplina estipulado pelo horário da escola.

Essa ocorrência atendeu a proposta de Bortoni-Ricardo (2015, p. 21) de “programar o trabalho pedagógico com textos didáticos e paradidáticos das diferentes disciplinas”, planejamento que torna a prática pedagógica mais coerente e clara para os alunos.

No primeiro dia de observação, os estudos iniciaram com base nos conhecimentos prévios das crianças acerca de brincadeiras que conheciam, que fazia parte de sua infância. Após conversar com a turma, a professora Carmem solicitou que pegassem o livro de História e que observassem a imagem que seria discutida. No caso, a figura 26, logo abaixo.



Figura 26: Leitura de imagem: brincadeiras infantis



Fonte: CHIBA, Charles; MINORELLI, Caroline. *Juntos nessa: ensino fundamental, anos iniciais: história, 2º Ano*. São Paulo: Leya, 2014, p. 34.

A professora realizou atividade de leitura do texto visual, a partir desse texto (fig. 26). Ela explorou os detalhes dos desenhos, tratando de família, cultura, região e idade. Essa prática de levantar os conhecimentos prévios dos alunos ocorreu em todas as atividades realizadas pela docente e também pela E. As duas mostravam ter planejado sistematicamente os conteúdos ministrados, pois entre eles havia uma lógica aparente e concatenação.

A relação entre as atividades não se baseou em sequência didática com gêneros textuais, apesar de utilizar gêneros textuais na aula. Mas atentou para os conhecimentos de mundo dos alunos. A figura 27, logo mais, apresenta o ambiente contextualizado pela E para levantar a reflexão das crianças sobre o tema “Leitura de Mundo”.

Figura 27: Leitura de Mundo



Fonte: arquivo da pesquisadora.

A figura 27 acima aponta que a sugestão 1 da matriz de Bortoni-Ricardo et al (2010, p. 19) foi concretizada – a qual é: “desenvolver recursos para facilitar a integração entre os conhecimentos da língua oral que os alunos trazem consigo para a escola e as competências de leitura e oralidade que vão adquirir ou aprender.”. Essa preparação de recursos foi visível em todos os dias, não só nas aulas ministradas pela E, mas também pela professora.

Destacamos, diante disso, a relevância da utilização de recursos diversos na ministração de aulas. Ainda mais quando no ambiente escolar se procura materializar as relações sociais ocorridas nos mais diversos cenários, como no caso de um cenário comercial. Isso porque, dessa forma, a compreensão acerca da linguagem converge para a necessidade de monitoramento da fala, para a reflexão sobre a formalidade e sobre a informalidade, converge para a identificação dos paradigmas que regulam o diálogo nessas interações.

A figura 28, a seguir, demonstra mais uma aula com ambiente contextualizado organizado pela E. A simulação de uma venda foi planejada, a fim de os alunos reconhecerem notas de dinheiro, realizar cálculos, e de saber planejar e utilizar a fala em eventos reais de compra e venda de produtos.

Figura 28: Simulação de mercado



Fonte: arquivo da pesquisadora

Neste evento, as crianças foram incentivadas a ler os rótulos dos produtos, os preços neles fixados e de utilizarem a fala adequadamente, no que diz respeito à coerência com o evento de compra e venda. A E serviu de modelo de fala para os

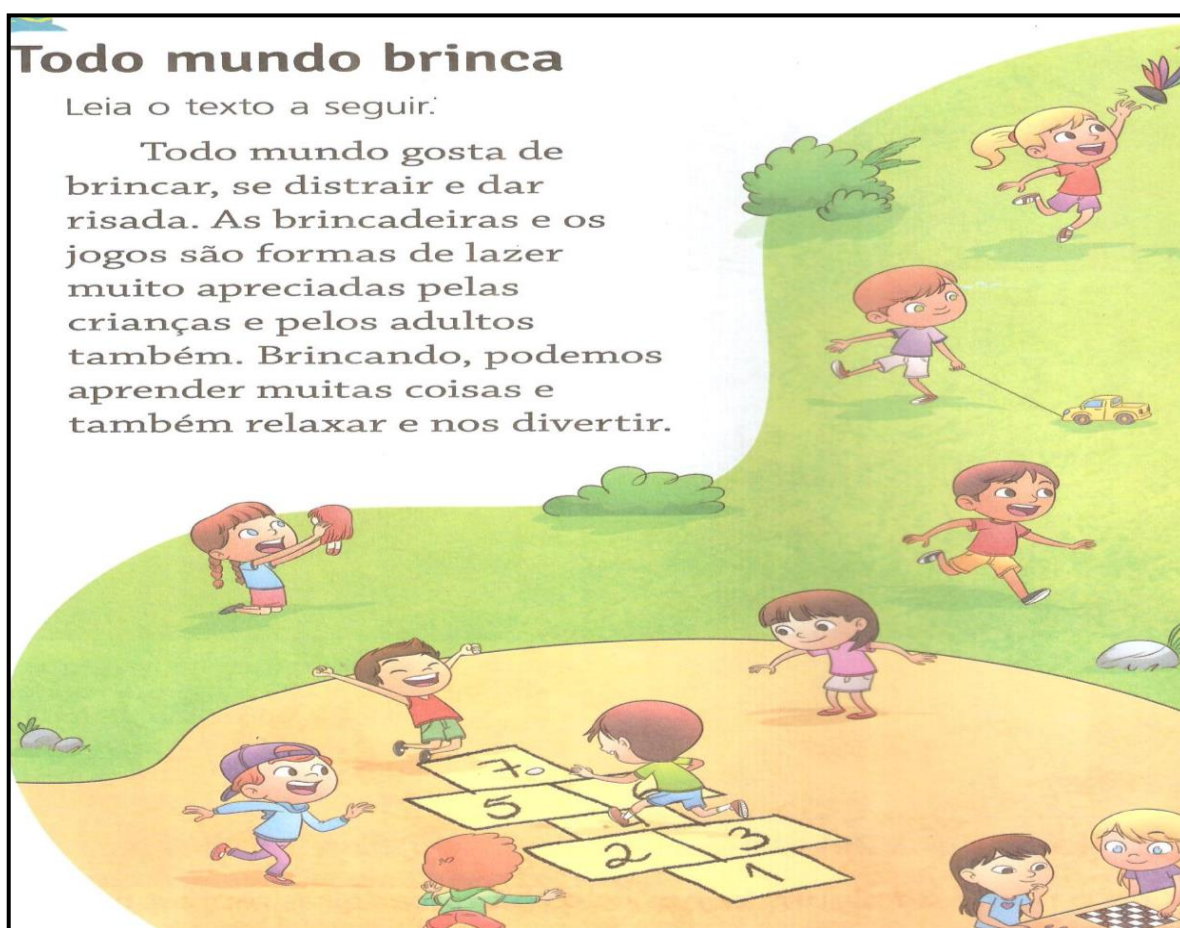
alunos e assim a atividade foi realizada com entusiasmo pelas crianças. Por meio desta atividade, a E pode associar o grau de formalidade linguística conforme o contexto social de uso da língua (BORTONI-RICARDO, 2015, p. 21).

Sendo assim, consideramos que a Subasserção 1 foi confirmada.

#### 4.4.2 Atividades com a oralidade e a variação linguística

O texto logo abaixo foi um dos utilizados pela professora Carmem para realizar debate com as crianças.

Figura 29: Texto “Todo mundo brinca”



Fonte: CHIBA, Charles; MINORELLI, Caroline. *Juntos nessa: ensino fundamental, anos iniciais: história, 2º Ano*. São Paulo: Leya, 2014, p. 36.

Na leitura do texto “Todo mundo brinca”, da figura 29, a professora conversa com os alunos sobre quais brincadeiras eles mais gostam. Ela orienta que os alunos observem as brincadeiras ilustradas pergunta quais delas se brinca sozinho. Essa

atividade é iniciada com vários alunos falando ao mesmo tempo, o que faz com que a docente exorte os alunos à disciplina e a aguardar a vez de falar.

Dado obtido em nota de campo:

A professora, após conversar sobre as brincadeiras expostas na Figura 26, ela solicita aos alunos que leiam o texto “Todo mundo brinca” – da Figura 30.

P – Nós vamos ler dois textinhos. Quem não sabe ler, presta atenção. Não é preciso dizer: - Eu sei ler ou eu não sei ler.

(Os alunos leem com voz baixa e depois de alguns minutos a professora Carmem pergunta se todos já leram e se observaram as imagens.)

P – Agora, deixa eu ler. Quem já leu já sabe do que está falando, quem não sabe ler não sabe, mas já observou a figura.

(A professora leu o texto em voz alta e depois fez perguntas aos alunos)

P – Cada um vai falar de uma vez. Uma brincadeira que não precise brinquedo?

A1 – pira alta

A2 – pira baixa

A3 – pira fruta

P – Essa eu não conheço

A3 – Pira fruta é assim... (o aluno levanta e mostra para a professora como é a brincadeira)

P – Ah! É a imaginação, a criatividade.

(A professora organiza os turnos de fala para que todas as crianças possam falar, depois prossegue)

P – Brincadeira que precise de brinquedo?

A1 – avião

A4 – peteca

A5 – dama

A6 – boneca

P – Tem adulto que brinca? Sua mãe brinca com você A1?

A1- Ela trabalha.

P – E no final de semana?

A1 – não.

P – Ela conta história?

A1 – conta. (a criança expressou tristeza ao falar que a mãe não brincava com ele, e como os demais colegas olhavam para ele, respondeu a docente que a mãe lhe contava história, mas depois um coleguinha foi lhe fazer a mesma pergunta e ele disse que a mãe não tinha tempo para fazer isso.)

Registramos que quando a professora organizava uma atividade oral em que as crianças eram convidadas a expor suas opiniões, ela cuidava para que os turnos de fala fossem o mais organizado possível. Como revela a nota acima, os alunos não sobressaltaram os turnos de fala dos colegas.

Nesse diálogo com a turma, a docente oportunizou a todos os alunos a fala. Chamava-os pelo nome e perguntava-lhe a questão em reflexão. Essa prática é muito importante para que os alunos possam compreender a fala uns dos outros, além de possibilitar a participação de todos na atividade. Como Bortoni-Ricardo (2015, p. 100) explicita, “pesquisas etnográficas em sala de aula, em todo Brasil e em outros países, têm mostrado que os professores que não administram bem os



turnos de fala têm menos chances de obter bons resultados em seu trabalho pedagógico.”.

Quando perguntamos a professora se trabalhava a oralidade com seus alunos, ela respondeu:

(...) eles têm as músicas, as parlendas, os versinhos, a brincadeira de roda, também tem os relatos de final de semana. Eu converso com eles na segunda-feira, o que eles fizeram, pergunto pra onde eles foram, com quem foram, porque também ajuda na oralidade.

As atividades citadas pela docente, exceto o relato pessoal, são relativas à infância. Fazem parte dos textos *nonsenses*, nos quais o que mais se enfatiza são os sons e não os significados (BELINTANE, 2013, p. 129). Consideramos essas atividades importantes por serem do universo infantil e por sua abordagem valorizar a cultura e o tempo das crianças. Esse pressuposto também é seguido pela professora Carmem que em entrevista ao ser indagada acerca do trabalho com a variação linguística declarou:

A gente valoriza, sempre orientando o certo pra eles e não deixando os outros fazê gracinha, piadinhas porque eles estão aprendendo ainda né. O livro também apresenta, na parte de história, de geografia. Uma brincadeira que tem num lugar que fala assim pipa, em outro lugar já fala de outra forma, várias maneiras. E eles também acha interessante. Eles dizem, ah, professora, esse lugar fala esse nome aqui. Eles ficam até rindo, acham até engraçado

É oportunamente por esse ficar rindo e achar engraçado, que a perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos defende que o professor trabalhe a conscientização da variação linguística com os alunos, e consequentemente com a necessidade de monitoramento. Isso de forma respeitosa, não vexatória (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 42).

**Dado obtido em nota de campo:**

Ao entregar uma imagem às crianças a E solicita que elas escrevam ou desenhem o que estão vendo na imagem.

E – Eu vou entendê, pode ter certeza que eu vou entendê. Eu vou fazê a leitura. Nós vamô fazê a leitura.

E – Quando vocês passam na rua com o papai, aí vocês vê lá um (xx) um sapato da Barbi ou um sapato da Xuxa. Já tão lendo, fazendo a leitura (...) leitura visual, mas tão lendo.

A1 – Tia, quero uma folha.

Nesta interação, a E não mostra estar atenta a sua fala. “Nós vamô fazê...” e “Aí vocês vê” revelam que ela não está consciente ainda de que a influência da escola não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes – em seu estilo coloquial -, mas sim em estilos formais, monitorados. ” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 130). O que não significa rechaçar o estilo de fala do aluno, mas facilitar a ele que desenvolva o seu repertório com recursos comunicativos que lhe permitam interações formais, já que a informal ele já domina.

Figura 30: Reprodução de imagens



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A figura 30 mostra o resultado da atividade sobre leitura de imagens promovida pela E. Ela solicitou aos alunos que representassem por meio da escrita ou do desenho a ilustração contida no porta-retrato reciclado que entregou a eles.

Antes disso, porém, a E leu com a turma algumas imagens expostas no cartaz anexado ao quadro. Levou as crianças a observarem os detalhes das imagens. Esse exercício fez com que elas verbalizassem os elementos contidos nas figuras e os descrevessem.

Por meio dessa atividade a E planejou mostrar aos alunos que a leitura precede à escrita. Enquanto mostrava figuras diversas aos alunos, explicava a eles que a leitura de mundo é feita ao sair à rua, quando se observa uma vitrine de loja, quanto se olha uma fotografia etc.

A E objetivava que as crianças atentassem para os detalhes das imagens e os transpusessem para o papel fosse de forma escrita ou por desenho. Ela, no

entanto, também as encorajou a escrever, e deixou claro que não intentava corrigir o que escrevessem.

Depois dessa explicação os alunos se envolveram bastante na atividade. Os que sabiam escrever iniciaram a descrição das figuras prontamente, ao passo que um dos alunos que não sabia ler dirigiu-se a professora Carmem para lhe pedir ajuda, como mostra a nota abaixo.

Dado obtido em nota de campo:

A professora ao ouvir que a E pede aos alunos que escrevam o que tem na imagem entregue informa-lhe:

P – Às vezes pra escrevê têm uns que tem dificuldade. Tão aprendendo a ler ainda.

E – Na escrita... né. Mas na leitura de imagem, de mundo...

P – é... são bem espertinho

A1 – Nu sei fazê não, tia.

P – O que tá vendo aqui? Né, pra escrevê, é pra desenhá. (A professora fala a um aluno que não saber ler ainda)

Essa interação mostra que a E defende que a leitura de mundo é possível de ser feita mesmo sem escrita, mas também nos revela mais um evento de oralidade em que as falas não são monitoradas, como no trecho “são bem espertinho”.

A respeito da pluralização ausente no predicativo, Cardoso e Cabucci (2014, p. 81) explicam que

não é um erro, como tradicionalmente se vem concebendo, mas resultado de uma convergência de fatores linguísticos e sociais e características de todas as línguas por conta dos processos de variação e mudança linguística.

Por meio desta postulação, não estamos defendendo que a concordância nominal não seja necessária, mas sim ressaltar que ela existe em todas as línguas.

Dado obtido em nota de campo:

Este diálogo ocorre quando a E mostra o livro da Eva Furnari aos alunos.

E – Vocês tão vendo alguma escrita aqui, ó?

A – Não

E – Aqui começa a história. O que que vocês tão vendo?

A – Palhaço

E – E ele tá de que roupa?

A1- Azul.

A2, A3 – Colorida

E - Que mais que tem na imagem?

Em continuação da aula sobre a leitura de mundo, a E propõe aos alunos que observem o livro *O Palhaço*, de Eva Furnari e que após isso, cada aluno produza oralmente uma parte da história do livro, descrevendo o que vêem.

Inicialmente, a sugestão foi que se produzisse um texto oral a partir das ilustrações, mas depois o foco mudou e prevaleceu apenas a descrição da imagem quanto as cores, os objetos, os gestos etc. que apareciam na Figura 31 logo a seguir.

Figura 31: Leitura e descrição oral da imagem



Fonte: FURNARI, Eva. *Amendoim*. São Paulo: Editora Paulinas, 1983, p. 03.

Entendemos que esse seria um momento oportuno para os alunos expressarem estilos monitorados de linguagem e nele atentar para a adequação vocabular e outras habilidades linguísticas. Uma atividade como essa possibilitaria contemplar o objetivo de aprendizagem correspondente ao eixo de oralidade do PNAIC, qual seja – planejar e produzir textos orais como a contação de histórias.

Tratando da grande contribuição das obras literárias, Bortoni-Ricardo (2014, p. 91) argumenta que

Obras literárias de boa qualidade nos fornecem subsídios sociolinguísticos, pois os autores, na busca da verossimilhança para seus personagens, esmeram-se nos diálogos e na descrição das características de suas falas.

Diante desses dados, portanto, e de sua leitura ante o PNAIC e das contribuições da Sociolinguística, inferimos que a Subasserção 2 foi confirmada parcialmente, pois embora houvesse tido trabalho com a oralidade, a variação linguística não foi contemplada.



#### 4.4.3 Usos sociais da língua

Os livros expostos foram literaturas infantis disponibilizadas às crianças para leitura e produção oral de história coletiva.

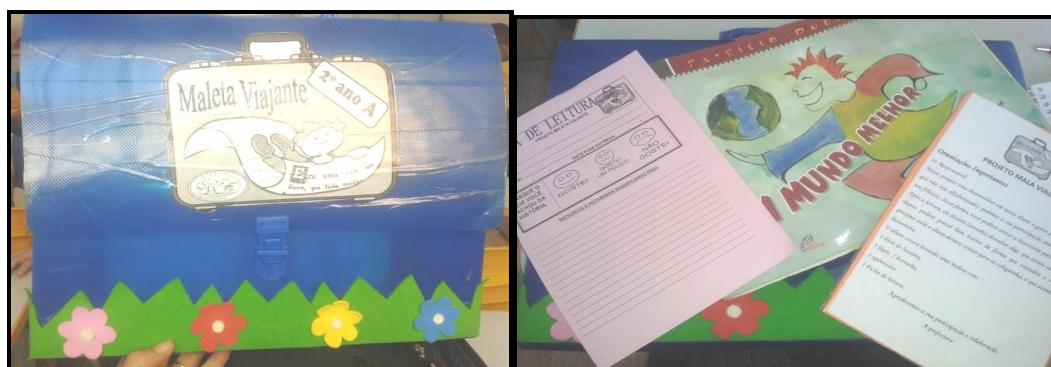
Figura 32: Literaturas com linguagem não verbal



Fonte: NEVES, André. *Seca*. São Paulo: Editora Paulinas, capa. / FURNARI, Eva. *Amendoim*. São Paulo: Editora Paulinas, 1983, capa.

A figura 32 mostra livros utilizados pela E em uma das aulas para a prática da leitura e da produção de texto coletivo oral. Por meio dessa atividade, os alunos puderam participar de um processo de ensino e aprendizagem favorável ao reconhecimento funcional da língua materna. Isso se explica porque a interação promovida não esteve baseada em um texto artificial, antes em um texto real (SOARES, 2015, p.106), além de a literatura infantil envolver os alunos em leituras de fruição, como a proposta pela professora Carmem apresentada na Figura 34 abaixo.

Figura 33: Maleta Viajante



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Com o objetivo de formar leitores, a professora Carmem utiliza a Maleta Viajante. Dentro dela consta uma literatura infantil e uma ficha na qual a criança registra se gostou ou não da leitura. A Maleta passa quatro dias na casa de cada criança. Os pais foram envolvidos na atividade, pois a docente pediu-lhes em reunião que auxiliassem seus filhos na leitura, lendo também para eles.

No dia de devolução da Maleta, a criança que leu o livro compartilha a história com a turma, para que eles conheçam várias histórias e para que, se interessarem, leiam aquele livro também. Consideramos que embora a leitura deleite não requeira preenchimento de fichas ou explicações a outrem, entendemos que a atitude da professora foi de estimular e envolver as crianças na prática da leitura, e esses encaminhamentos que faz com a Maleta Viajante objetiva essa prática. Além disso, a atividade contempla a proposta de Bortoni-Ricardo et, al. (2015, p. 22) de “selecionar os textos literários para o trabalho de sala de aula e para a leitura individual dos alunos, considerando as especificidades dos textos e dos gêneros literários. ”.

Em se tratando do uso de outros gêneros textuais, a professora relatou em entrevista:

Eu trabalho, trabalho com vários, é... nós temos os... gêneros textuais... é... eu trabalho com parlendas, quadrinhas, as musiquinhas, receitas... até os livros didáticos deles já traz alguns textos, mas centrado... convite, tirinhas... eu acho bom.

A esse respeito, Marcuschi (2010, p. 37) observa que “o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia.”. Trabalho este que verificamos na interação das crianças com os gêneros: calendário, rótulos de produtos, literatura infantil e texto informativo.

Nesse contexto, pela linguagem ser, concomitantemente, o principal produto da cultura e o principal instrumento para a transmissão dela é que ressaltamos a relevância de a língua materna ser ensinada significativamente na escola (SOARES, 1997, p. 16) Em outras palavras, de seu ensino responder às necessidades sociais e culturais dos alunos. Diante desses pressupostos, portanto, e dos dados analisados, interpretamos que a Subasserção 3 foi confirmada.

#### 4.4.4 Asserção geral da pesquisa quanto ao 2º ano “A”, da Escola D

Alfabetizar letrando é a meta estabelecida pela rede de ensino do município de Porto Velho, com relação à alfabetização. Logo, refletir sobre como as professoras participantes da pesquisa pensam acerca do que seja “alfabetizar letrando” é relevante para compreendermos as situações de ensino e aprendizagem que desenvolvem.

Para a professora Carmem ,

Alfabetizar letrando é assim, você vai preparar, você vai juntar tudinho o que a criança tem, desde a sua vivência tudo o que ele já aprendeu. E você vai usar isso aí na alfabetização dela, você não vai desprezar o que ela já sabe, você vai aproveitar a experiência, o que ela já traz, sua bagagem

E por outro lado, para a E, alfabetizar letrando seria...

Seria assim de eu fazer um bingo, na primeira fileira bola, aí eu escrevo com letra cursiva, aí eu escrevo embaixo uma outra letra e embaixo eu boto casa, uso também letra cursiva e não cursiva. Aí eu te pergunto “\_Quantas letras tem bola? Como é que se escreve? Quantas letras têm? E que letra é que tem lá na casa? Qual é a letra cursiva?” Eu entendo assim

Essas falas recolhidas em entrevista revelam que tanto a professora quanto a E ainda não reconhecem o alfabetizar letrando como um processo de aquisição do sistema de escrita alfabética em que os acessos e as situações de usos dos textos sejam contemplados, apesar de desenvolverem aulas que contemplem essa prática.

Para melhor compreensão da práxis pedagógica, contudo, acreditamos que seja pertinente o professor, sobretudo o alfabetizador, saber explicitar as próprias práticas e compreender o seu jeito de caminhar no processo de ensino e aprendizagem. E, em relação aos conhecimentos linguísticos, é fundamental que ele tenha

“(...) compreensão de que a língua não é uma só, inclusive a língua da televisão, a língua do rádio, a língua da internet, a língua do chat do celular, as abreviações que são formadas. Eu acho que o entendimento dessa diversidade linguística, né, que é uma diversidade que nós a exercitamos e que a gente faz a escolha de algumas dessas pra gente produzir as nossas expressões pro mundo, as nossas relações. Esses saberes têm que ser muito claros, muito fortes para o professor e como levar os alunos a ser críticos a isso (Conforme o PL em entrevista).

Assim sendo, diante da confirmação das Subasserções 1 e 3, e da confirmação parcial da Subasserção 2, consideramos que a asserção geral pode descrever de forma satisfatória, embora não plena, a prática pedagógica

desenvolvida pela professora Carmem e pela E durante o período de 26 de abril de 2016 a 03 de maio de 2016.

#### 4.5 SISTEMATIZAÇÃO DAS SUBASSERÇÕES E DA ASSERÇÃO GERAL

Após analisarmos acima sistematicamente os dados coletados, expomos nesta etapa do estudo a visão geral deles por meio de dois gráficos (gráfico 01 e 02), conforme antecipamos na apresentação da análise.

Diante disso, retomamos que a finalidade principal desta pesquisa fora descrever e analisar quais contribuições da Linguística foram predominantes nas atividades trabalhadas nas turmas de 2º Anos que acompanhamos nas Escolas A, B, C e D, localizadas respectivamente nas zonas Leste, Norte, Oeste e Sul da cidade, além de identificar como essas contribuições foram contempladas, em qual contexto, e em especial se os usos sociais da língua foram focalizados. A perspectiva de análise, nesse contexto, foi o Alfabetizar Letrando e a Sociolinguística Educacional.

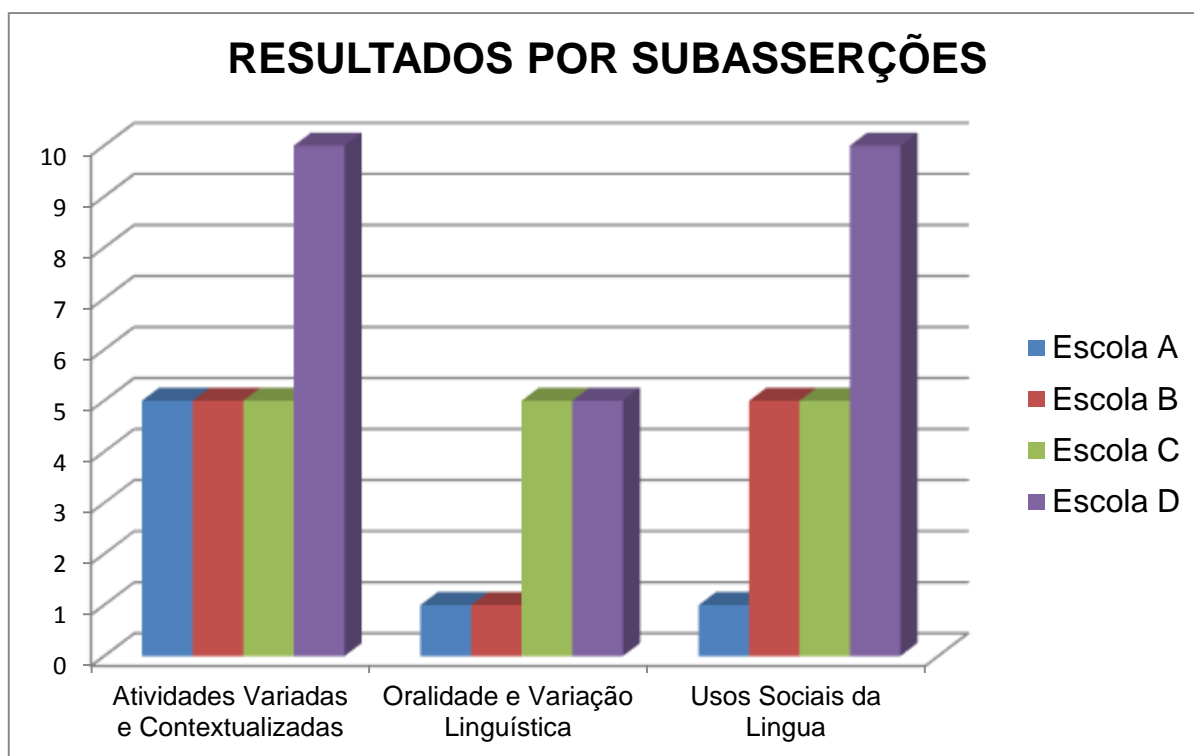
É importante frisar, que nesta pesquisa realizada por meio de estudo do tipo etnográfico, procuramos nos resguardar de que os resultados dela servissem de reprodução de estereótipos e de críticas com relação ao trabalho desafiador dos alfabetizadores, tantas vezes julgados culpados da não melhora dos índices nas avaliações nacionais como o SAEB e mais recentemente a ANA. Esses esclarecimentos são necessários para a compreensão dos dados sistematizados graficamente.

Os gráficos 01 e 02 foram organizados do seguinte modo: as subasserções confirmadas apresentamos com a referência 10, as subasserções parcialmente confirmadas referenciamos com 5; e as não confirmadas referenciamos com 1. Já para a construção do gráfico da asserção geral da pesquisa, somamos as referências das subasserções e os seus resultados compuseram o gráfico da asserção geral (Gráfico 02).

Vale salientar que essas referências não são notas, mas sim marcações que nos permitiram compor os gráficos e assim perceber mais notadamente a presença das contribuições da Linguística nas atividades que foram desenvolvidas nas salas de aulas pesquisadas.

Isso posto, apresentamos no Gráfico 01 abaixo como as subasserções foram contempladas em cada escola e, depois, no Gráfico 02, se a asserção geral pode ou não descrever o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas pesquisadas durante o período em que nelas estivemos.

Gráfico 01: Resultados das Subasserções



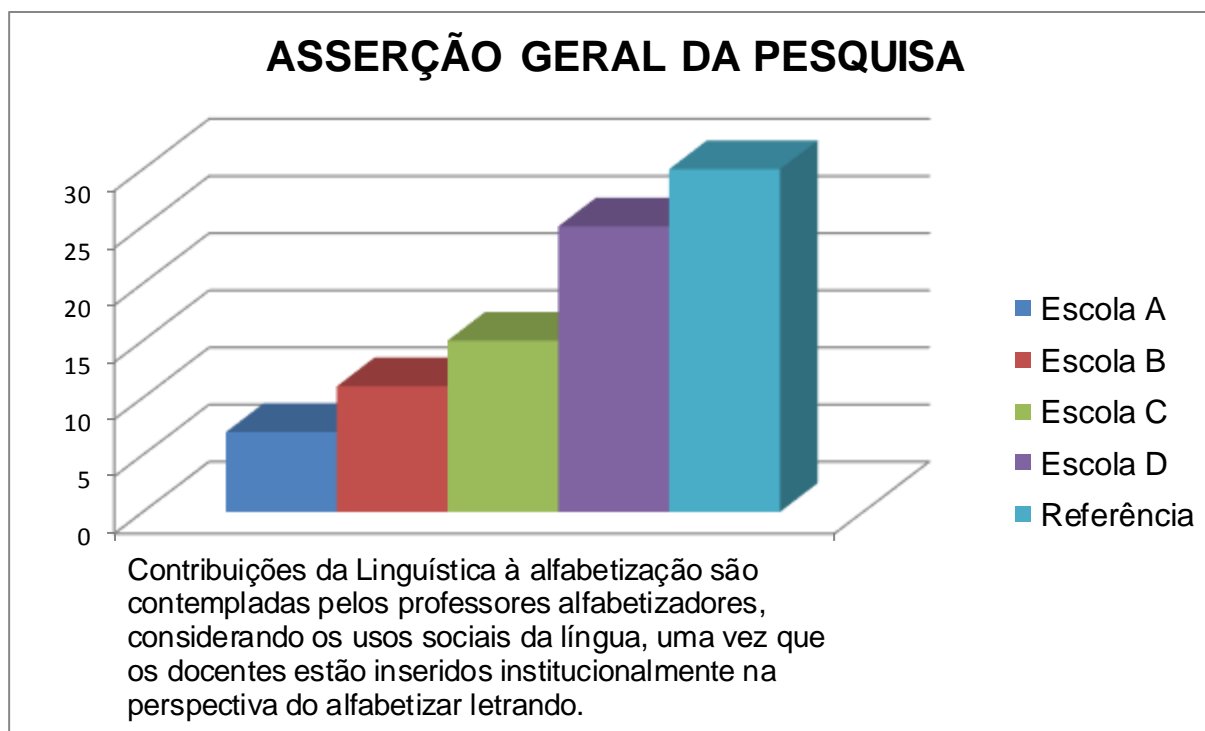
O gráfico 01 deixa evidenciado que houve similaridades e disparidades entre os trabalhos pedagógicos realizados nas escolas. As atividades foram variadas nas Escolas A e C, mas descontextualizadas na maior parte do tempo. Na Escola B, as atividades não variaram, e a contextualização delas foi pouca. Já a Escola D tanto trabalhou com várias atividades como as abordou por meio de temáticas específicas.

O trabalho com a oralidade e a variação linguística foi a categoria menos percebida nas salas de aula, apenas as Escolas C e D trataram o assunto, ainda que de forma não tão evidente.

Quanto ao uso social da língua, especificamente às questões de letramento, a situação foi semelhante nas Escolas B e C, sendo na Escola A sem presença aparente, e na Escola D bastante ressaltada. Isso porque, enquanto na Escola A, as atividades faziam-se sem temática e sem contextualização, sendo priorizada a relação grafema-fonema, na Escola D, as produções escritas das crianças

geralmente tinham uma finalidade prática e partiam dos conhecimentos prévios dos alunos e de sua realidade linguística. Com base nessas considerações, o gráfico 02, logo a seguir, apresenta o resultado geral a que chegamos.

Gráfico 02: A asserção geral da pesquisa nas escolas



Como pode ser verificado, houve um nível crescente da presença das contribuições da Linguística entre as Escolas (mais precisamente entre as salas de aulas pesquisadas) durante o acompanhamento das atividades pedagógicas nelas desenvolvidas.

É interessante observar que a escala apresentada pelo Gráfico 02 revela que as Escolas A e B, localizadas respectivamente nas Zonas Leste e Norte da cidade, sendo as mais afastadas do centro, evidenciaram menos contribuições da Linguística em suas abordagens, ao passo que as Escolas C e D, localizadas nas Zonas Oeste e Sul, inseridas em contexto mais central da cidade, demonstraram contemplar mais os conhecimentos linguísticos.

A Chefe da Divisão de Formação (DIFOM) de professores do município de Porto Velho, identificada aqui por F., em entrevista, declarou que a DIFOM vem realizando oficinas de Alfabetização e de Letramento desde muito tempo junto aos professores do município. Ela citou o PROFA, o Pro-Letramento, e o PNAIC como

principais deles, além de informar que desde 2013 a divisão vem desenvolvendo o projeto Reconstruindo Saberes – o qual, segundo ela, focaliza questões de alfabetização e letramento, tendo como público alvo os professores dos 4º e 5º anos das zonas rurais e ribeirinhas.

Quando perguntamos a F., o que ela entendia por Alfabetizar letrando, sua resposta foi:

Pelo nosso conhecimento de alfabetizar letrando sempre deixa uma fala muito básica pro alfabetizar letrando. É conseguir levar conhecimento pros nossos alunos sem deixar de ele pensar que o mundo dele aqui fora, não precisa do que ele está aprendendo dentro da sala de aula, muito pelo contrário. A gente tem que pensar que o que a gente desenvolve com os nossos alunos em sala de aula é pensar na vida social que ele vai ter lá fora. O quê, pra quê, o quê que vai servir, qual a importância, e fazer ele fazer essa ponte.

Essa declaração denota a preocupação que a F. manifesta quanto à articulação dos conhecimentos teóricos com os conhecimentos práticos de sala de aula, que a Divisão e os professores do município têm compartilhado por meio de oficinas de linguagem, e conseqüentemente como é realizada as transposições destes conhecimentos para a sala de aula. Essa preocupação se mostra explicável pelo fato de a equipe de formadores da DIFOM ser composta por professoras formadas em Pedagogia, Matemática, Letras Inglês (apenas uma), e não haver formadoras com capacitação específica em Letras Português.

Diante dessa realidade, a chefe da DIFOM expôs em conversa aberta que as formadoras detêm dúvidas sobre os conhecimentos linguísticos, apesar de serem responsáveis por ministrar oficinas de linguagem aos professores do município. Ela, frisou que a equipe é esforçada e busca compreender aquilo que não sabe, pesquisando, participando de formações ofertadas pelas Universidades Federais do país, o que as possibilita organizar o trabalho de formação com os professores.

Assim sendo, indagamos a F sobre quais conhecimentos linguísticos ela considerava fundamental ao alfabetizador conhecer para poder desenvolver seu trabalho com êxito, e ela declarou

Os conhecimentos linguísticos... eu acho assim, eu coloco a minha necessidade. Eu, eu mesma, eu precisaria mais de formações voltadas pra essa área que a gente sabe que hoje a gente lida com professores que já têm um conhecimento aí de mestrado de doutorado que tão valorizando a sua profissão. E aí a gente vê muitas vezes que a gente precisa de algo a mais. Não só os nossos professores, como os nossos alunos. Por que muitas vezes, o professor pelo fato de não ter conhecimento e o nosso público da nossa região ele é um público muito mesclado de várias regiões e aí ele quer apagar tudo o que o aluno já sabe. Toda aquela forma que

nossos alunos falam, os conhecimentos prévios dos nossos alunos e aí ele quer apagar aquilo ali e começar do básico, do jeito que ele acha que é o certo, e hoje a gente sabe que não é isso. Não existe o certo e o errado. Existe conhecer de tudo um pouco e melhorar de tudo um pouco na gente, na nossa fala, na nossa escrita. Eu acho até que a nossa divisão precisa de formações voltadas um pouco pra essa área, porque a gente muitas vezes nós não somos muito segura na área de letras, não é, sabe que sempre tá modificando, tá melhorando, nunca é demais aprender um algo há mais, principalmente pra língua que a gente tanto usa no nosso dia a dia, tanto na fala como na escrita.

Pela sua declaração podemos apontar que F. considera importante no âmbito do desenvolvimento profissional, a formação continuada do professor, e quanto aos conhecimentos linguísticos, aponta serem relevantes os estudos da variação linguística, coincidentemente, a categoria de análise que se mostrou menos presente nas abordagens das salas de aula pesquisadas.

Diante dessas considerações, é importante repensar como tem sido predicada socialmente a grande responsabilidade dos alfabetizadores de crianças, visto serem tão relevantes no processo de ensino e de aprendizagem delas, e de suas práticas pedagógicas incidirem diretamente nas concepções de língua que essas crianças estão apreendendo.

Magda Soares, em entrevista divulgada pela Plataforma do Letramento<sup>viii</sup>, explica que o professor alfabetizador tem um grande desafio pela frente que é formar leitores e escritores. Sugere, diante disso, que ele não desanime apesar de na sala de aula se deparar com muitos alunos para ensinar. Soares prossegue e ressalta que

quando se trata de História, Matemática, o aluno aprendeu um pouco, muito, tudo – você pode afirmar isso. Na alfabetização, não! Ou o aluno aprendeu a escrever ou não aprendeu a escrever. É a professora que está sob a responsabilidade maior do que as demais. Eu me atrevo a dizer que a formação inicial não as prepara inteiramente pra isso (...) E, a autonomia do professor é ferida quando você dá a ele um pacote e fala: Você tem que cumprir esse pacote, porque eu vou ver se você cumpriu esse pacote ao fim de tanto tempo. Isso é ferir a autonomia do professor!”

Assim, por meio dessas colocações, evidenciamos que as Escolas A, B, C, e D têm buscado, cada uma a sua maneira, alfabetizar as crianças do município de Porto Velho, utilizando para isso os recursos que possuem, a partir dos conhecimentos que detêm e da realidade em que vivem.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O analfabetismo ainda está arraigado à história do Brasil e, conseqüentemente, o baixo nível de alfabetismo funcional apontado pelos exames e avaliações nacionais da educação básica também. Nesse contexto, considerando a Linguística, objetivamos descrever e analisar como ela tem sido contemplada pelos professores alfabetizadores do município de Porto Velho, em especial quanto aos usos sociais da língua.

Foram locais da pesquisa, dessa forma, quatro escolas públicas, cada uma localizada em uma zona diferente da cidade, a saber: da Zona Leste (Escola A), da Zona Norte (Escola B), da Zona Oeste (Escola C) e da Zona Sul (Escola D). E, de cada escola uma turma do 2º Ano do Ensino Fundamental I. Em cada turma foram assistidas cinco aulas e registrados os trabalhos ocorridos nesse período. Após o acompanhamento delas, foram aplicados questionários com os professores e realizadas entrevistas com eles e com outros participantes da pesquisa que contribuíram com a análise, a saber: três professores da Universidade Federal de Rondônia e a chefe da DIFOM/SEMED.

Como resultado, podemos apontar sumariamente que na Escola A, na turma do 2º Ano “A”, as atividades de leitura e de escrita foram variadas, mas não contextualizadas, predominando nelas a relação grafema-fonema que visavam levar as crianças a memorizarem as letras, as sílabas e os sons que resultam na junção C+V. Essas atividades não apresentaram uma unidade temática vinculada aos conhecimentos prévios dos alunos, nem aos usos sociais da língua e, o trabalho com a oralidade e com a variação linguística não foi perceptível. Sendo assim, entendemos que as contribuições da Linguística foram pouco consideradas nos procedimentos didáticos realizados nessa turma.

Na Escola B, 2º Ano “C”, as atividades de leitura e de escrita quase não variaram, pois eram de mesmo apanágio e trataram constantemente das mesmas habilidades – localizar informações explícitas no texto, e codificá-lo oralmente. Além disso, essas atividades não seguiram temáticas específicas que as contextualizassem. Foram utilizados textos narrativos (anedotas, e contos de extensão breve) como pretextos para a codificação da escrita, sendo nesse contexto, os usos sociais da língua pouco presentes, já que as atividades utilizaram alguns gêneros textuais, mas não exploraram sua funcionalidade. Quanto à

oralidade e à variação linguística, não houve, durante o tempo em que observamos as aulas, situações didáticas nas quais elas fossem objeto de reflexão. Diante disso, o que predominantemente foi considerado nas aulas que acompanhamos foi a leitura oral e a leitura silenciosa de textos e o domínio das convenções gráficas das sílabas canônicas e não canônicas.

Por sua vez, na Escola C, 2º Ano “D”, os resultados mostraram que as atividades de leitura e de escrita foram variadas, contudo desenvolvidas em situações didáticas não contextualizadas, exceto no último dia de nossa observação, em que houve estudo do gênero textual Cantiga de Roda. Quanto à abordagem da oralidade e da variação linguística, estas foram contempladas apenas no dia em que a Cantiga fora tema de estudo. Em geral, as atividades realizadas nessa turma foram majoritariamente sobre a relação grafema-fonema, e isso de modo dissociado dos usos sociais da língua. Apenas no dia em que a Cantiga esteve em foco, a funcionalidade linguística fora considerada, fato que corrobora com a assertiva de que quando o ensino está organizado quer por sequência didática, quer por aulas temáticas, o ensino de língua viabiliza a reflexão, a participação, e a inserção dos alunos nas questões sociais.

Já na Escola D, 2º Ano “A”, a compreensão a que chegamos foi a de que a abordagem Linguística foi tratada de modo contextualizado, uma vez que variadas as atividades, elas se ancoravam nos conhecimentos prévios dos alunos, e em temáticas de reflexão social, sendo desenvolvida, portanto, a reflexão dos usos sociais da escrita e da leitura. Isso nos levou a compreender que contribuições da Linguística foram perceptíveis nessa turma. Apenas as questões de oralidade não se destacaram tanto, mas estiveram sim presentes, por meio de debates e interações coletivas organizadas pela professora.

Diante do exame dos dados coletados em cada escola, apontamos o letramento autônomo como concepção subjacente às práticas de ensino de língua que acompanhamos nas turmas pesquisadas das Escolas A; B; e C, pois se supervalorizava os gêneros estritamente escolares, tratando a língua como objeto estático, que está ali somente para ser decorada. Em contrapartida, a análise dos dados a respeito do trabalho desenvolvido na turma pesquisada da Escola D, a constatação foi diferente, uma vez que as práticas de ensino foram interdisciplinares e a língua esteve a serviço das problemáticas levantadas na aula. A funcionalidade da escrita, da leitura, da fala e da escuta foram marcantes, nesse contexto, o que

revelou a manifestação do letramento *além-muros-da-escola*, ou seja, o letramento ideológico, não negando a importância do letramento autônomo, mas redimensionando as fronteiras do ensino da língua portuguesa.

Sendo assim, esclarecemos que as descrições e as análises apresentadas foram fundamentadas principalmente nos trabalhos de SOARES (1997, 2004, 2012, 2015), KLEIMAN (2012), COOK-GUMPERZ (2002) e TFOUNI (2010), sobre a temática Alfabetização e Letramento. E em BORTONI-RICARDO (2004, 2005, 2014, 2015), e MARCUSCHI (2007, 2008, 2010) sobre as contribuições da Linguística para o ensino de língua na escola. Por meio desses embasamentos, podemos compreender que alfabetizar, letrar e alfabetizar letrando, não são tarefas simples de se realizar. A complexidade da alfabetização se justifica por ela ser multifacetada e, principalmente, por ser um processo contínuo.

Alfabetizar, nesse contexto, seria a ação de ensinar a ler e a escrever, dominar as convenções do Sistema de Escrita Alfabética. Já o Letramento remete-se às práticas de leitura e de escrita com fins sociais. O amalgamento desses dois termos gerou o Alfabetizar Letrando – cuja finalidade é trabalhar os dois processos de modo indissociáveis na escolarização das crianças.

As implicações pedagógicas dessa junção vêm romper com a abordagem aleatória e sem respaldo teórico coerente do estudo da língua na maioria das escolas do país. Porque, depois de estarem à margem da sala de aula, os textos que circulam na sociedade, especificamente os gêneros textuais, são convocados a se fazerem presentes na escola. E não só, mas de serem objetos de estudo em contexto de comunicação, de interação, de reflexão, e de questionamentos.

Essa proposta se impõe por considerar-se que os alfabetizandos só serão bons leitores e escritores (também falantes e ouvintes) se interagirem por meio dos textos que ultrapassam os muros da escola, e não somente os gêneros de cunho escolar produzidos unicamente a fim de serem lidos pelo professor e terem destacados “erros gramaticais”.

Vale ressaltar, entretanto, que o alcance da alfabetização e do letramento pelo indivíduo não garante a este o exercício da cidadania, a mobilidade econômica e outros benefícios erigidos pelos mitos perpassados pelos preconceitos linguísticos e pela mídia. Isso ocorre, porque a raiz dos problemas sociais do país está na desigualdade social produzida e perpetuada pela organização de bens nas mãos de tão poucos e a miséria na vida de muitos. Diante dessa problemática, busca-se a

alfabetização e o letramento, porque a educação de qualidade é um direito de todos os cidadãos e não um serviço que o governo presta por gentileza à sociedade.

Assim sendo, consideramos que a Linguística, no que diz respeito ao trabalho com a leitura, com a escrita, com a oralidade, e também com a escuta no ambiente educacional, pode contribuir consideravelmente para a efetivação do alfabetizar letrando, tendo em vista estar intrinsecamente ligado a ele. Ler, escrever, falar, e escutar são ações linguísticas e como tais, quando tratadas em sala de aula pelo viés linguístico, o processo de ensino e aprendizagem certamente irá potencializar o desempenho e a performance dos alfabetizandos.

Levando em conta os resultados da pesquisa e as reflexões até aqui realizadas, defendemos que é pertinente serem garantidos na formação de professores alfabetizadores, conhecimentos linguísticos de várias áreas da Linguística, em especial da Sociolinguística Educacional. Isso por ela resultar de contribuições de outras vertentes da Linguística e por propor uma matriz de competências e habilidades oriundas de pesquisas em salas de aula, as quais tomam como pressupostos a funcionalidade e a finalidade dos textos tanto escritos quanto orais, sem escamotear os fatores de interação social.

Outro ponto que destacamos e defendemos também, é que pesquisas como essa, que descrevem uma realidade do tipo etnográfica, sejam respondidas com atitudes interventivas, as quais contribuam para com a melhora do trabalho do professor alfabetizador e com o processo de aprendizagem dos alfabetizandos.

Como, por exemplo, a disposição de equipes técnicas especializadas compostas por profissionais (psicopedagogos, enfermeiros, psicólogos, assistentes sociais) que possam contribuir não só com o trabalho dos docentes, mas, concomitantemente, com as famílias dos alunos; e a revisão da carga horária de trabalho dos professores e a disposição dela no calendário escolar, resguardando neste dias de planejamento coletivo, estudos, reuniões e formações continuadas para que seja garantido aos professores, participarem efetivamente, dentro de seu horário de trabalho semanal, de eventos formativos.

Nesse contexto, salientamos ainda ser de grande importância que as respostas às pesquisas no âmbito educacional excluam os estereótipos e/ou depreciamentos com relação ao alfabetizador e a sua tão desafiadora responsabilidade. Isso porque, apontar toda a insuficiência de aprendizagem dos alunos e o fracasso do sistema escolar como culpa dos professores, já se tornou

chavão que nada tem trazido de solução aos problemas educacionais e, ao invés de pôr fim a eles, tem provocado uma marcante exposição e desvalorização daqueles que abraçam o magistério.

Isso deve ser claro, pois quando se julga o professor como culpado pelo insucesso da alfabetização, não se considera que ele não tem tempo disponível para planejar as aulas, já que leciona em dois turnos, ou até em três; não se leva em conta que os problemas familiares das crianças as acompanham na sala de aula; que muitos dos alunos não têm seus direitos básicos garantidos, como alimento, roupa, moradia, saúde e segurança; que as turmas são heterogêneas (logicamente) e assim apresentam pluralidade cultural que por vezes provocam conflitos na sala de aula; que as condições da escola nem sempre são favoráveis (sejam elas relativas às relações interpessoais, de infraestrutura da escola ou de recursos que disponibiliza ao magistério), dentre outros fatores e variáveis que incidem consideravelmente sobre a prática pedagógica dos professores.

Com a exposição desses problemas, no entanto, não estamos defendendo que a alfabetização seja feita de forma irresponsável, de qualquer maneira; sem planejamento, sem busca de medidas amenizadoras, ou de soluções. Muito pelo contrário. A intenção é levantar reflexões as quais evidenciem o grande desafio que é alfabetizar e, que embora a teoria linguística e outras apontem respostas promissoras para a melhora notável do processo de ensino e aprendizagem, entendamos que o nosso contexto educacional público brasileiro está imerso em graves problemas os quais embaraçam o trabalho dos professores. Isto era necessário ser enunciado, já que nossa pesquisa é do tipo etnográfica e envolve todo o contexto sociocultural e histórico do qual fazemos parte.

Por fim, sugerimos a continuação de pesquisas como essa. Aprofundamentos, reflexões a partir de outros ângulos (de outras teorias), e levantamentos de dados que demonstrem a realidade plural dos ambientes escolares e de sua dinâmica de trabalho, especialmente divulgando práticas de ensino exitosas, consideramos necessárias. Ainda mais estando vinculadas a objetivos específicos estabelecidos pela coletividade escolar, os quais visem solucionar as problemáticas e valorizar todos os sujeitos envolvidos (tanto alunos, quanto professores).

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. *Etnográfica da prática escolar*. 18. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é e como se faz*. 54. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2011.
- BORGATTO, Ana, et, al. Letramento e alfabetização. 2 Ano. São Paulo: Ática, 2015, p. 33.
- BORTONI-RICARDO, Stella M. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.
- \_\_\_\_\_. *Nós chegemu na escola, e agora?: Sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- \_\_\_\_\_. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Educação em língua materna: A sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Variação linguística e atividade de Letramento em sala de aula*. In: Os significados do letramento. (Org.) Kleiman, Ângela, B. São Paulo: Mercado das Letras, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella M. et. al. *Formação do Agente Letrador*. São Paulo: Contexto, 2015.
- CABRAL, Leonor S. *Introdução à Linguística*. São Paulo: Editora Globo, 1982.
- CAGLIARI, Luiz C. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Editora Scipione, 1997.
- CARDOSO, Caroline R.; COBUTI, Paulo. *Concordância de número no português brasileiro*. In: Por que a escola não ensina gramática assim? (Orgs.) Bortoni-Ricardo [et al] São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- CÂMARA Jr. , Joaquim M. *História da Linguística*. 6. ed. São Paulo: Editora Vozes, 1982.
- CHIBA, Charles; MINORELLI, Caroline. *Juntos nessa: ensino fundamental, anos iniciais: história*, 2º Ano. São Paulo: Leya, 2014, p. 34.
- COOK-GUMPERZ, Jenny (Org.). *A construção social da alfabetização*. São Paulo: Artmed Editora, 2002.

- DI-NUCCI, Eliana P. *Alfabetizar Letrando... Um desafio para o professor!* In: Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas. Leite, Sérgio A. da S. (Org.) 2 ed. Campinas, São Paulo: Komedi, 2003. pp. 47-73.
- FERRARO, Alceu R. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.
- FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. 12 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FIORIN, Luiz. *Introdução à Linguística: objetos teóricos*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- FURNARI, Eva. *Amendoim*. São Paulo: Editora Paulinas, 1983, p. 03.
- GLESEN, Maria; RODRIGUES, Rita. *Letramento e alfabetização: 2º Ano*. São Paulo: Editora do Brasil, p. 41.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- GROTTA, Ellen C. B. *Formação do leitor: importância da mediação do professor*. In: Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas. Leite, Sérgio A. da S. (Org.) 2. ed. Campinas, São Paulo: Komedi, 2003. pp. 129-153.
- LEITE, Sérgio A. *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas* 2. ed. Campinas, São Paulo: Komedi, 2003.
- LYONS, John. *Linguagem e Linguística: uma introdução*. Rio de Janeiro. Editora Guanabara, 1981.
- KLEIMAN, Ângela B. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2.ed. Kleiman, Angela B. (Org.); Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2012.
- MARCUSCHI, Luiz A. *Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade*. In: Gêneros Textuais e Ensino. (Orgs.) Dionísio et, al. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

- \_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MOLLICA, Maria C. *Fundamentação teórica: conceituação e delimitação*. In: Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação. (Orgs) Mollica, M. C.; e Braga, M. L. São Paulo: Editora Contexto, 2015, pp. 9-15.
- NAHUM, E. P. *Cartilha Carrossel*. São Paulo: Scipione, 1999, p. 64.
- SAUSSURE, Fernand. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. 2.ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.
- SEZERBÁN, Gusthavo; Sezerbán, Rafael. *Aves*. Coleção Olha o Bicho. São Paulo: Aymará, 2009, Capa.
- SOARES, M. *Alfabetização e Letramento*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- \_\_\_\_\_. *As muitas facetas da alfabetização*. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 20 de fev. de 2016.
- \_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 15. ed. Série Princípios. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- TERZI, Silvia B. *A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados*. In: Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2. ed. (Org.) Kleiman, A. B. São Paulo: 2012, pp. 91-115.
- TFOUNI, Leda V. *Letramento e alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- WEEDWOOD, Bárbara. *História concisa da Linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.



**APÊNDICE**

### APÊNDICE A: Caracterização das escolas quanto ao funcionamento

Caracterização das escolas pesquisadas – dados de funcionamento					
Nº	Descrição	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D
1.	Decreto de Criação		Nº 5731 de 02/08/96	Nº 489 de 1971 e Nomeação nº 6638 de 08/09/1979	Nº 472 de 28/11/2012
2.	Tempo de funcionamento		20 anos	35 anos	3 anos e meio
3.	Prédio próprio	Não, alugado	Sim	Sim	Não, alugado
4.	Turnos abertos	3	3	3	2
5.	Turmas que atende no período matutino	Cheche, pré-escolar I; pré-escolar II; de 1º ao 3º Ano.	1º ao 5º Ano	1º ao 5º Ano	Pré-escolar II; 1º ao 5º Ano
6.	Turmas que atende no período vespertino	Cheche, pré-escolar I; pré-escolar II; de 3º ao 5º Ano	1º ao 5º Ano	1º ao 5º Ano	Pré-escolar II; 1º ao 5º Ano
7.	Turmas que atende no período noturno	Curso preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	1º a 4º Série - Educação de Jovens e Adultos – (EJA)	Da 4º série a 8º série (EJA)	Não há

### APÊNDICE B: Caracterização das escolas quanto aos recursos humanos

Caracterização das escolas pesquisadas – recursos humanos					
Nº	Descrição	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D
1.	Merendeiras	06	04	05	04
2.	Zeladores	06	07	05	03
3.	Agentes de portaria	03	01	05	01
4.	Inspetores de pátio	01	0	02	0
5.	Secretários	03	02	01	01
6.	Professores	38	46	44	09
7.	Cuidadores	0	0	0	0
8.	Professores auxiliares	04	04	11	0
9.	Bibliotecários	0	0	0	0
10.	Supervisores	01	03	03	02
11.	Orientadores	0	03	03	02
12.	Diretores (e/ou vice)	03	02	03	02

### APÊNDICE C: Caracterização das escolas quanto às instalações

Caracterização das escolas pesquisadas – instalações					
Nº	Descrição	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D
1.	Salas de aula	15	10	11	06
2.	Sala de diretoria	01	01	01	01
3.	Sala dos professores	01	0	01	01
4.	Sala da coordenação	01	0	02	0
5.	Refeitório	01	0	01	01
6.	Cozinha	01	01	01	01
7.	Secretaria	01	01	01	0
8.	Biblioteca	01	0	01	0
9.	Sala de recurso	0	01	01	0
10.	Sala de informática	01	01 <sup>1</sup>	01	0
11.	Quadra esportiva	0	01	01	0
12.	Pátio	01	01	01	01
13.	Banheiros	06	08	05	06

### APÊNDICE D: Caracterização das escolas quanto a recursos midiáticos

Caracterização das escolas pesquisadas – recursos midiáticos					
Nº	Descrição	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D
1.	Projektor de Multimídia	0	01	02	0
2.	Televisão	02	12	01	02
3.	Aparelho de DVD	03	12	0	01
4.	Microfone	03	02	01	01
5.	Caixa amplificadora de som	02	01	02	01
6.	Máquina fotográfica	01	01	0	01
7.	Computador	06	15	20	02
8.	Acesso à internet	Sim	Sim	Sim	Sim

### APÊNDICE E: Perfil das escolas quanto ao nível socioeconômico dos alunos e IDEB da escola

Caracterização das escolas pesquisadas – nível socioeconômico dos alunos e IDEB da escola					
Nº	Descrição	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D
1.	Alunos atendidos	719	573	671	273
2.	Nível socioeconômico <sup>2</sup>	Médio alto	Médio alto	Médio alto	Médio alto
3.	Nota do IDEB 2013	5.3	4.8	5.4	5.0

<sup>1</sup> Sala desativada.

<sup>2</sup> Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/ana/resultados/2014/nota\\_tecnica\\_inse.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2014/nota_tecnica_inse.pdf)  
 acesso em: 23 de fev. de 2016 .

## APÊNDICE F: Perfil das turmas pesquisadas

Perfil das turmas					
Nº	Descrição	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D
1.	Identificação	2º Ano A	2º Ano C	2º Ano D	2º Ano A
2.	Total de Alunos	25	24	23	22
3.	Meninas	09	12	13	09
4.	Meninos	14	12	10	13
5.	Pessoas com deficiências	1 – autismo	1 – autismo; 1 – déficit de atenção	1- Síndrome de Down; 1 – deficiência visual (cegueira)	Não há

## APÊNDICE G: Perfil dos sujeitos da pesquisa: Sujeitos das Escolas

Nº	Sujeitos	Idade	Instituição	Função	Tempo de Docência / Tempo de Alfabetizadora		Formação	Curso de alfabetização o cursado
1.	P1	41	Escola A	Professora titular	18	2	Magistério/ Pedagogia	Nenhum
2.	P2		Escola B	Professora titular	4	2	Pedagogia	Pro-letramento / PNAIC
3.	P3		Escola C	Professora titular	19	19	Magistério/ Pedagogia e especialização em Psicopedagogia	PNAIC e outros não especificados
4.	P4	35	Escola D	Professora titular	18	18	Magistério/ Geografia	PNAIC (matemática)
5.	PA	40	Escola C	Professora Auxiliar	19	19	Pedagogia e especialização em Psicopedagogia	Não especificou

## APÊNDICE H: Perfil dos sujeitos da pesquisa: Sujeitos externos à escola

Nº	Sujeitos	Idade	Instituição	Função	Tempo de Docência / Tempo de Alfabetizadora	Formação	Curso de alfabetização cursado
1.	PH	40	DIFOM/SEMED	Formadora de professores		Pedagogia; especialização em	PROFA/ Pro-Letramento/ PNAIC
2.	PN	65	UNIR	Professora e Formadora dos orientadores de estudo do PNAIC <sup>3</sup>	28	Letras; Doutora em Linguística e Língua Portuguesa; Possui pós-doutorado.	
3.	PR	51	UNIR	Professora e Supervisora do PNAIC no Polo de Porto Velho <sup>4</sup>	32	Letras e Jornalismo; Doutora em Educação	
4.	PL	38	UNIR	Professor e coord. Adjunto do PNAIC <sup>5</sup>	20	Letras e Tecnologia da Informação; Doutor em Engenharia da Produção	

<sup>3</sup> O currículo completo pode ser visualizado em <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4766072Y8>, acessado em 09/05/16.

<sup>4</sup> O currículo completo pode ser visualizado em <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4594149Y5>, acessado em 09/05/16.

<sup>5</sup> O currículo completo pode ser visualizado em <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4773415J2>, acessado em 09/05/16.

## APÊNDICE I: Descrição da pesquisa de campo: De 26/02/16 a 07/04/16

<b>Data</b>	<b>Atividade</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Local</b>	<b>Técnica</b>	<b>Instrumento</b>
26/01/16	Obter autorização da Secretaria municipal de educação para a realização da pesquisa nas escolas e para divulgação de seus resultados	1h	SEMED		Termo de autorização, e Termo Consentimento Livre e Esclarecido
04/02/16	Obter autorização das Escolas A; B e C para a realização da pesquisa na escola e na sala de aula apontada pela direção e consentimento para divulgação dos resultados da pesquisa.	1h	Escola A		
05/02/16		1h	Escola B		
05/02/16		1h	Escola C		
De 29/02/16 a 04/03/16	Registrar a rotina de sala de aula, as práticas pedagógicas do alfabetizador, a interação da sala de aula, as técnicas e conteúdos abordados, a faceta linguística em estudo e como era abordada.	4h Por dia	Escola A	Observação direta intensiva/ questionário (no último dia de observ.)	Observação participante
07/03/16 a 11/03/16		4h por dia	Escola B		
14/03/16 a 07/04/16		4h por dia	Escola C		

## APÊNDICE J: Descrição da pesquisa de campo: de 14/04/16 a 06/05/16

<b>Data</b>	<b>Atividade</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Local</b>	<b>Técnica</b>	<b>Instrumento</b>
14/04/16; 19/04/16; 25/04/16	Obter autorização para a realização da pesquisa na escola e na sala de aula apontada pela direção e consentimento para divulgação dos resultados da pesquisa.	1h cada	Escola D		Termo de autorização, e Termo Consentimento Livre e Esclarecido
26/04/16 a 03/05/16	Registrar a rotina de sala de aula, as práticas pedagógicas do alfabetizador, a interação ocorrida na sala de aula, as técnicas e conteúdos abordados, a faceta linguística em estudo e sua abordagem.	4h por dia	Escola D	Observação direta intensiva	Observação participante/
28/04/16	Registrar as opiniões dos sujeitos participantes sobre a alfabetização e os conhecimentos linguísticos que a envolvem.	15 min	Escola D	Entrevista semi-estruturada	Roteiro de perguntas
02/05/16		25 min. Cada	Escolas A; B; C; D		
04/05/16		10 min	Hotel Rondon Palace		
05/05/16		10 min	Hotel Rondon Palace		
06/05/16		2h	Hotel Rondon Palace		

## APÊNDICE K – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Tema da Pesquisa: A faceta linguística da alfabetização: como o alfabetizador a contempla?

Pesquisadora Responsável: Gloria de Lourdes Silva de Oliveira Melo.

Instituição a que pertence: UNIR – Universidade Federal de Rondônia.

Telefone para contato: 9290-0029

Nome do Voluntário: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Escola \_\_\_\_\_

Prezado informante, o/a Sr<sup>o</sup>. \Sr<sup>a</sup>. Está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “A faceta linguística da alfabetização: como o alfabetizador a contempla?”, de responsabilidade da pesquisadora Gloria de Lourdes Silva de Oliveira Melo.

**ESPECIFICAÇÕES:****a) Objetivo**

Este projeto tem como objetivo responder ao seguinte problema: Como o professor alfabetizador trabalha a faceta linguística na alfabetização?

**b) Justificativa**

A capacidade leitora, tão relevante à interação social no mundo moderno, é ainda insuficiente, predicando muitos brasileiros como analfabetos funcionais. Não bastando essa realidade, os índices de avaliação da alfabetização no Brasil ainda são baixos, comparados a da de países subdesenvolvidos. Nesse cenário, entretanto, a alfabetização das crianças ocupa-se majoritariamente em trabalhar a linguagem escrita. As atividades sobre a aquisição da escrita, que contemplam o sistema alfabético e os sons que as letras notam no papel são priorizadas, mas isso em detrimento de reflexões sobre os sentidos das palavras e\ou das expressões. A prática pedagógica que assim tem ocorrido, vem culminando em uma lacuna na alfabetização, acarretando problemas à capacidade leitora dos alunos. Isso aponta para a necessidade de uma alfabetização que se ocupe concomitantemente além do



ensino da notação da escrita e da sua oralização, também da construção dos sentidos das palavras e das expressões na língua, isto é, de toda a faceta linguística da alfabetização. Atividades assim abordadas podem dirimir as dificuldades de compreensão de texto por parte dos alunos, bem como proporcionar um ensino reflexivo, produtivo e crítico da língua.

c) Descrição do método de coleta de dados

A coleta dos dados será realizada por meio de observação da prática pedagógica do professor alfabetizador no que diz respeito a mediação do ensino da leitura e da escrita e do ensino dos sentidos e significados das palavras na língua portuguesa. Também se dará por meio de gravações de áudio e vídeo, e por entrevista e questionários.

d) Benefícios esperados

Os resultados da pesquisa geram mais conhecimentos acerca do ensino da leitura e da escrita, bem como servirão de respaldo teórico e prático para formações de professores. Além disso, poderão subsidiar projetos de leitura e de escrita que se realizem no alfabetizar letrando, promovendo mais saberes e aumento na qualidade de ensino.

e) Participação Voluntária

Como já registrado acima, a participação do informante na pesquisa é absolutamente voluntária, cabendo-lhe o direito de retirar esse consentimento a qualquer tempo.

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo em participar,  
 como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.  
 Porto Velho, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do voluntário

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do responsável pela pesquisa

APÊNDICE K1 – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Tema da Pesquisa: A faceta linguística da alfabetização: como o alfabetizador a contempla?

Pesquisadora Responsável: Gloria de Lourdes Silva de Oliveira Melo.

Instituição a que pertence: UNIR – Universidade Federal de Rondônia.

Telefone para contato: 9290-0029

Nome do Voluntário: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Escola \_\_\_\_\_

Prezado informante, o/a Sr<sup>o</sup>. \Sr<sup>a</sup>. Está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “A faceta linguística da alfabetização: como o alfabetizador a contempla?”, de responsabilidade da pesquisadora Gloria de Lourdes Silva de Oliveira Melo.

**ESPECIFICAÇÕES:**

f) Objetivo

Este projeto tem como objetivo responder ao seguinte problema: Como o professor alfabetizador trabalha a faceta linguística na alfabetização?

g) Justificativa

A capacidade leitora, tão relevante à interação social no mundo moderno, é ainda insuficiente, predicando muitos brasileiros como analfabetos funcionais. Não bastando essa realidade, os índices de avaliação da alfabetização no Brasil ainda são baixos, comparados a da de países subdesenvolvidos. Nesse cenário, entretanto, a alfabetização das crianças ocupa-se majoritariamente em trabalhar a linguagem escrita. As atividades sobre a aquisição da escrita, que contemplam o sistema alfabético e os sons que as letras notam no papel são priorizadas, mas isso em detrimento de reflexões sobre os sentidos das palavras e\ou das expressões. A prática pedagógica que assim tem ocorrido, vem culminando em uma lacuna na alfabetização, acarretando problemas à capacidade leitora dos alunos. Isso aponta para a necessidade de uma alfabetização que se ocupe concomitantemente além do

ensino da notação da escrita e da sua oralização, também da construção dos sentidos das palavras e das expressões na língua, isto é, de toda a faceta linguística da alfabetização. Atividades assim abordadas podem dirimir as dificuldades de compreensão de texto por parte dos alunos, bem como proporcionar um ensino reflexivo, produtivo e crítico da língua.

h) Descrição do método de coleta de dados

A coleta dos dados será realizada por meio de observação da prática pedagógica do professor alfabetizador no que diz respeito a mediação do ensino da leitura e da escrita e do ensino dos sentidos e significados das palavras na língua portuguesa. Também se dará por meio de gravações de áudio e vídeo, e por entrevista e questionários.

i) Benefícios esperados

Os resultados da pesquisa geram mais conhecimentos acerca do ensino da leitura e da escrita, bem como servirão de respaldo teórico e prático para formações de professores. Além disso, poderão subsidiar projetos de leitura e de escrita que se realizem no alfabetizar letrando, promovendo mais saberes e aumento na qualidade de ensino.

j) Participação Voluntária

Como já registrado acima, a participação do informante na pesquisa é absolutamente voluntária, cabendo-lhe o direito de retirar esse consentimento a qualquer tempo.

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo em participar,  
 como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.  
 Porto Velho, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do voluntário

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do responsável pela pesquisa

## APÊNDICE K2 – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Tema da Pesquisa: A faceta linguística da alfabetização: como o alfabetizador a contempla?

Pesquisadora Responsável: Gloria de Lourdes Silva de Oliveira Melo.

Instituição a que pertence: UNIR – Universidade Federal de Rondônia.

Telefone para contato: 9290-0029

Nome do Voluntário: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Escola \_\_\_\_\_

Prezado informante, o/a Sr<sup>o</sup>. \Sr<sup>a</sup>. Está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “A faceta linguística da alfabetização: como o alfabetizador a contempla?”, de responsabilidade da pesquisadora Gloria de Lourdes Silva de Oliveira Melo.

**ESPECIFICAÇÕES:****k) Objetivo**

Este projeto tem como objetivo responder ao seguinte problema: Como o professor alfabetizador trabalha a faceta linguística na alfabetização?

**l) Justificativa**

A capacidade leitora, tão relevante à interação social no mundo moderno, é ainda insuficiente, predicando muitos brasileiros como analfabetos funcionais. Não bastando essa realidade, os índices de avaliação da alfabetização no Brasil ainda são baixos, comparados a da de países subdesenvolvidos. Nesse cenário, entretanto, a alfabetização das crianças ocupa-se majoritariamente em trabalhar a linguagem escrita. As atividades sobre a aquisição da escrita, que contemplam o sistema alfabético e os sons que as letras notam no papel são priorizadas, mas isso em detrimento de reflexões sobre os sentidos das palavras e\ou das expressões. A prática pedagógica que assim tem ocorrido, vem culminando em uma lacuna na alfabetização, acarretando problemas à capacidade leitora dos alunos. Isso aponta para a necessidade de uma alfabetização que se ocupe concomitantemente além do

ensino da notação da escrita e da sua oralização, também da construção dos sentidos das palavras e das expressões na língua, isto é, de toda a faceta linguística da alfabetização. Atividades assim abordadas podem dirimir as dificuldades de compreensão de texto por parte dos alunos, bem como proporcionar um ensino reflexivo, produtivo e crítico da língua.

m) Descrição do método de coleta de dados

A coleta dos dados será realizada por meio de observação da prática pedagógica do professor alfabetizador no que diz respeito a mediação do ensino da leitura e da escrita e do ensino dos sentidos e significados das palavras na língua portuguesa. Também se dará por meio de gravações de áudio e vídeo, e por entrevista e questionários.

n) Benefícios esperados

Os resultados da pesquisa geram mais conhecimentos acerca do ensino da leitura e da escrita, bem como servirão de respaldo teórico e prático para formações de professores. Além disso, poderão subsidiar projetos de leitura e de escrita que se realizem no alfabetizar letrando, promovendo mais saberes e aumento na qualidade de ensino.

o) Participação Voluntária

Como já registrado acima, a participação do informante na pesquisa é absolutamente voluntária, cabendo-lhe o direito de retirar esse consentimento a qualquer tempo.

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo em participar,  
 como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.  
 Porto Velho, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do voluntário

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do responsável pela pesquisa

## APÊNDICE K3 – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Tema da Pesquisa: A faceta linguística da alfabetização: como o alfabetizador a contempla?

Pesquisadora Responsável: Gloria de Lourdes Silva de Oliveira Melo.

Instituição a que pertence: UNIR – Universidade Federal de Rondônia.

Telefone para contato: 9290-0029

Nome do Voluntário: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Escola \_\_\_\_\_

Prezado informante, o/a Sr<sup>o</sup>. \Sr<sup>a</sup>. Está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “A faceta linguística da alfabetização: como o alfabetizador a contempla?”, de responsabilidade da pesquisadora Gloria de Lourdes Silva de Oliveira Melo.

**ESPECIFICAÇÕES:**

p) Objetivo

Este projeto tem como objetivo responder ao seguinte problema: Como o professor alfabetizador trabalha a faceta linguística na alfabetização?

q) Justificativa

A capacidade leitora, tão relevante à interação social no mundo moderno, é ainda insuficiente, predicando muitos brasileiros como analfabetos funcionais. Não bastando essa realidade, os índices de avaliação da alfabetização no Brasil ainda são baixos, comparados a da de países subdesenvolvidos. Nesse cenário, entretanto, a alfabetização das crianças ocupa-se majoritariamente em trabalhar a linguagem escrita. As atividades sobre a aquisição da escrita, que contemplam o sistema alfabético e os sons que as letras notam no papel são priorizadas, mas isso em detrimento de reflexões sobre os sentidos das palavras e\ou das expressões. A prática pedagógica que assim tem ocorrido, vem culminando em uma lacuna na alfabetização, acarretando problemas à capacidade leitora dos alunos. Isso aponta para a necessidade de uma alfabetização que se ocupe concomitantemente além do

ensino da notação da escrita e da sua oralização, também da construção dos sentidos das palavras e das expressões na língua, isto é, de toda a faceta linguística da alfabetização. Atividades assim abordadas podem dirimir as dificuldades de compreensão de texto por parte dos alunos, bem como proporcionar um ensino reflexivo, produtivo e crítico da língua.

r) Descrição do método de coleta de dados

A coleta dos dados será realizada por meio de observação da prática pedagógica do professor alfabetizador no que diz respeito a mediação do ensino da leitura e da escrita e do ensino dos sentidos e significados das palavras na língua portuguesa. Também se dará por meio de gravações de áudio e vídeo, e por entrevista e questionários.

s) Benefícios esperados

Os resultados da pesquisa geram mais conhecimentos acerca do ensino da leitura e da escrita, bem como servirão de respaldo teórico e prático para formações de professores. Além disso, poderão subsidiar projetos de leitura e de escrita que se realizem no alfabetizar letrando, promovendo mais saberes e aumento na qualidade de ensino.

t) Participação Voluntária

Como já registrado acima, a participação do informante na pesquisa é absolutamente voluntária, cabendo-lhe o direito de retirar esse consentimento a qualquer tempo.

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo em participar,  
 como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.  
 Porto Velho, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do voluntário

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do responsável pela pesquisa

APÊNDICE K4– Termos de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Tema da Pesquisa: A faceta linguística da alfabetização: como o alfabetizador a contempla?

Pesquisadora Responsável: Gloria de Lourdes Silva de Oliveira Melo.

Instituição a que pertence: UNIR – Universidade Federal de Rondônia.

Telefone para contato: 9290-0029

Nome do Voluntário: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Escola \_\_\_\_\_

Prezado informante, o/a Sr<sup>o</sup>. \Sr<sup>a</sup>. Está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “A faceta linguística da alfabetização: como o alfabetizador a contempla?”, de responsabilidade da pesquisadora Gloria de Lourdes Silva de Oliveira Melo.

**ESPECIFICAÇÕES:**

u) Objetivo

Este projeto tem como objetivo responder ao seguinte problema: Como o professor alfabetizador trabalha a faceta linguística na alfabetização?

v) Justificativa

A capacidade leitora, tão relevante à interação social no mundo moderno, é ainda insuficiente, predicando muitos brasileiros como analfabetos funcionais. Não bastando essa realidade, os índices de avaliação da alfabetização no Brasil ainda são baixos, comparados a da de países subdesenvolvidos. Nesse cenário, entretanto, a alfabetização das crianças ocupa-se majoritariamente em trabalhar a linguagem escrita. As atividades sobre a aquisição da escrita, que contemplam o sistema alfabético e os sons que as letras notam no papel são priorizadas, mas isso em detrimento de reflexões sobre os sentidos das palavras e\ou das expressões. A prática pedagógica que assim tem ocorrido, vem culminando em uma lacuna na alfabetização, acarretando problemas à capacidade leitora dos alunos. Isso aponta para a necessidade de uma alfabetização que se ocupe concomitantemente além do



ensino da notação da escrita e da sua oralização, também da construção dos sentidos das palavras e das expressões na língua, isto é, de toda a faceta linguística da alfabetização. Atividades assim abordadas podem dirimir as dificuldades de compreensão de texto por parte dos alunos, bem como proporcionar um ensino reflexivo, produtivo e crítico da língua.

w) Descrição do método de coleta de dados

A coleta dos dados será realizada por meio de observação da prática pedagógica do professor alfabetizador no que diz respeito a mediação do ensino da leitura e da escrita e do ensino dos sentidos e significados das palavras na língua portuguesa. Também se dará por meio de gravações de áudio e vídeo, e por entrevista e questionários.

x) Benefícios esperados

Os resultados da pesquisa geram mais conhecimentos acerca do ensino da leitura e da escrita, bem como servirão de respaldo teórico e prático para formações de professores. Além disso, poderão subsidiar projetos de leitura e de escrita que se realizem no alfabetizar letrando, promovendo mais saberes e aumento na qualidade de ensino.

y) Participação Voluntária

Como já registrado acima, a participação do informante na pesquisa é absolutamente voluntária, cabendo-lhe o direito de retirar esse consentimento a qualquer tempo.

\_\_\_\_\_  
Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo em participar,  
como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.  
Porto Velho, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do voluntário

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pela pesquisa

## APÊNDICE K5 – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Tema da Pesquisa: A faceta linguística da alfabetização: como o alfabetizador a contempla?

Pesquisadora Responsável: Gloria de Lourdes Silva de Oliveira Melo.

Instituição a que pertence: UNIR – Universidade Federal de Rondônia.

Telefone para contato: 9290-0029

Nome do Voluntário: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Escola \_\_\_\_\_

Prezado informante, o/a Sr<sup>o</sup>. \Sr<sup>a</sup>. Está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “A faceta linguística da alfabetização: como o alfabetizador a contempla?”, de responsabilidade da pesquisadora Gloria de Lourdes Silva de Oliveira Melo.

**ESPECIFICAÇÕES:****z) Objetivo**

Este projeto tem como objetivo responder ao seguinte problema: Como o professor alfabetizador trabalha a faceta linguística na alfabetização?

**aa) Justificativa**

A capacidade leitora, tão relevante à interação social no mundo moderno, é ainda insuficiente, predicando muitos brasileiros como analfabetos funcionais. Não bastando essa realidade, os índices de avaliação da alfabetização no Brasil ainda são baixos, comparados a da de países subdesenvolvidos. Nesse cenário, entretanto, a alfabetização das crianças ocupa-se majoritariamente em trabalhar a linguagem escrita. As atividades sobre a aquisição da escrita, que contemplam o sistema alfabético e os sons que as letras notam no papel são priorizadas, mas isso em detrimento de reflexões sobre os sentidos das palavras e\ou das expressões. A prática pedagógica que assim tem ocorrido, vem culminando em uma lacuna na alfabetização, acarretando problemas à capacidade leitora dos alunos. Isso aponta para a necessidade de uma alfabetização que se ocupe concomitantemente além do

ensino da notação da escrita e da sua oralização, também da construção dos sentidos das palavras e das expressões na língua, isto é, de toda a faceta linguística da alfabetização. Atividades assim abordadas podem dirimir as dificuldades de compreensão de texto por parte dos alunos, bem como proporcionar um ensino reflexivo, produtivo e crítico da língua.

bb) Descrição do método de coleta de dados

A coleta dos dados será realizada por meio de observação da prática pedagógica do professor alfabetizador no que diz respeito a mediação do ensino da leitura e da escrita e do ensino dos sentidos e significados das palavras na língua portuguesa. Também se dará por meio de gravações de áudio e vídeo, e por entrevista e questionários.

cc) Benefícios esperados

Os resultados da pesquisa geram mais conhecimentos acerca do ensino da leitura e da escrita, bem como servirão de respaldo teórico e prático para formações de professores. Além disso, poderão subsidiar projetos de leitura e de escrita que se realizem no alfabetizar letrando, promovendo mais saberes e aumento na qualidade de ensino.

dd) Participação Voluntária

Como já registrado acima, a participação do informante na pesquisa é absolutamente voluntária, cabendo-lhe o direito de retirar esse consentimento a qualquer tempo.

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo em participar,  
 como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.  
 Porto Velho, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do voluntário

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do responsável pela pesquisa

APÊNDICE K6 – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Tema da Pesquisa: A faceta linguística da alfabetização: como o alfabetizador a contempla?

Pesquisadora Responsável: Gloria de Lourdes Silva de Oliveira Melo.

Instituição a que pertence: UNIR – Universidade Federal de Rondônia.

Telefone para contato: 9290-0029

Nome do Voluntário: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Escola \_\_\_\_\_

Prezado informante, o/a Sr<sup>o</sup>. \Sr<sup>a</sup>. Está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “A faceta linguística da alfabetização: como o alfabetizador a contempla?”, de responsabilidade da pesquisadora Gloria de Lourdes Silva de Oliveira Melo.

**ESPECIFICAÇÕES:**

ee) Objetivo

Este projeto tem como objetivo responder ao seguinte problema: Como o professor alfabetizador trabalha a faceta linguística na alfabetização?

ff) Justificativa

A capacidade leitora, tão relevante à interação social no mundo moderno, é ainda insuficiente, predicando muitos brasileiros como analfabetos funcionais. Não bastando essa realidade, os índices de avaliação da alfabetização no Brasil ainda são baixos, comparados a da de países subdesenvolvidos. Nesse cenário, entretanto, a alfabetização das crianças ocupa-se majoritariamente em trabalhar a linguagem escrita. As atividades sobre a aquisição da escrita, que contemplam o sistema alfabético e os sons que as letras notam no papel são priorizadas, mas isso em detrimento de reflexões sobre os sentidos das palavras e\ou das expressões. A prática pedagógica que assim tem ocorrido, vem culminando em uma lacuna na alfabetização, acarretando problemas à capacidade leitora dos alunos. Isso aponta para a necessidade de uma alfabetização que se ocupe concomitantemente além do

ensino da notação da escrita e da sua oralização, também da construção dos sentidos das palavras e das expressões na língua, isto é, de toda a faceta linguística da alfabetização. Atividades assim abordadas podem dirimir as dificuldades de compreensão de texto por parte dos alunos, bem como proporcionar um ensino reflexivo, produtivo e crítico da língua.

gg) Descrição do método de coleta de dados

A coleta dos dados será realizada por meio de observação da prática pedagógica do professor alfabetizador no que diz respeito a mediação do ensino da leitura e da escrita e do ensino dos sentidos e significados das palavras na língua portuguesa. Também se dará por meio de gravações de áudio e vídeo, e por entrevista e questionários.

hh) Benefícios esperados

Os resultados da pesquisa geram mais conhecimentos acerca do ensino da leitura e da escrita, bem como servirão de respaldo teórico e prático para formações de professores. Além disso, poderão subsidiar projetos de leitura e de escrita que se realizem no alfabetizar letrando, promovendo mais saberes e aumento na qualidade de ensino.

ii) Participação Voluntária

Como já registrado acima, a participação do informante na pesquisa é absolutamente voluntária, cabendo-lhe o direito de retirar esse consentimento a qualquer tempo.

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo em participar,  
 como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.  
 Porto Velho, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do voluntário

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do responsável pela pesquisa

APÊNDICE K7 – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Tema da Pesquisa: A faceta linguística da alfabetização: como o alfabetizador a contempla?

Pesquisadora Responsável: Gloria de Lourdes Silva de Oliveira Melo.

Instituição a que pertence: UNIR – Universidade Federal de Rondônia.

Telefone para contato: 9290-0029

Nome do Voluntário: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Escola \_\_\_\_\_

Prezado informante, o/a Sr<sup>o</sup>. \Sr<sup>a</sup>. Está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “A faceta linguística da alfabetização: como o alfabetizador a contempla?”, de responsabilidade da pesquisadora Gloria de Lourdes Silva de Oliveira Melo.

**ESPECIFICAÇÕES:**

jj) Objetivo

Este projeto tem como objetivo responder ao seguinte problema: Como o professor alfabetizador trabalha a faceta linguística na alfabetização?

kk) Justificativa

A capacidade leitora, tão relevante à interação social no mundo moderno, é ainda insuficiente, predicando muitos brasileiros como analfabetos funcionais. Não bastando essa realidade, os índices de avaliação da alfabetização no Brasil ainda são baixos, comparados a da de países subdesenvolvidos. Nesse cenário, entretanto, a alfabetização das crianças ocupa-se majoritariamente em trabalhar a linguagem escrita. As atividades sobre a aquisição da escrita, que contemplam o sistema alfabético e os sons que as letras notam no papel são priorizadas, mas isso em detrimento de reflexões sobre os sentidos das palavras e\ou das expressões. A prática pedagógica que assim tem ocorrido, vem culminando em uma lacuna na alfabetização, acarretando problemas à capacidade leitora dos alunos. Isso aponta para a necessidade de uma alfabetização que se ocupe concomitantemente além do

ensino da notação da escrita e da sua oralização, também da construção dos sentidos das palavras e das expressões na língua, isto é, de toda a faceta linguística da alfabetização. Atividades assim abordadas podem dirimir as dificuldades de compreensão de texto por parte dos alunos, bem como proporcionar um ensino reflexivo, produtivo e crítico da língua.

II) Descrição do método de coleta de dados

A coleta dos dados será realizada por meio de observação da prática pedagógica do professor alfabetizador no que diz respeito a mediação do ensino da leitura e da escrita e do ensino dos sentidos e significados das palavras na língua portuguesa. Também se dará por meio de gravações de áudio e vídeo, e por entrevista e questionários.

mm) Benefícios esperados

Os resultados da pesquisa geram mais conhecimentos acerca do ensino da leitura e da escrita, bem como servirão de respaldo teórico e prático para formações de professores. Além disso, poderão subsidiar projetos de leitura e de escrita que se realizem no alfabetizar letrando, promovendo mais saberes e aumento na qualidade de ensino.

nn) Participação Voluntária

Como já registrado acima, a participação do informante na pesquisa é absolutamente voluntária, cabendo-lhe o direito de retirar esse consentimento a qualquer tempo.

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo em participar,  
 como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.  
 Porto Velho, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do voluntário

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do responsável pela pesquisa

APÊNDICE K8 – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Tema da Pesquisa: A faceta linguística da alfabetização: como o alfabetizador a contempla?

Pesquisadora Responsável: Gloria de Lourdes Silva de Oliveira Melo.

Instituição a que pertence: UNIR – Universidade Federal de Rondônia.

Telefone para contato: 9290-0029

Nome do Voluntário: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Escola \_\_\_\_\_

Prezado informante, o/a Sr<sup>o</sup>. \Sr<sup>a</sup>. Está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “A faceta linguística da alfabetização: como o alfabetizador a contempla?”, de responsabilidade da pesquisadora Gloria de Lourdes Silva de Oliveira Melo.

**ESPECIFICAÇÕES:**

oo) Objetivo

Este projeto tem como objetivo responder ao seguinte problema: Como o professor alfabetizador trabalha a faceta linguística na alfabetização?

pp) Justificativa

A capacidade leitora, tão relevante à interação social no mundo moderno, é ainda insuficiente, predicando muitos brasileiros como analfabetos funcionais. Não bastando essa realidade, os índices de avaliação da alfabetização no Brasil ainda são baixos, comparados a da de países subdesenvolvidos. Nesse cenário, entretanto, a alfabetização das crianças ocupa-se majoritariamente em trabalhar a linguagem escrita. As atividades sobre a aquisição da escrita, que contemplam o sistema alfabético e os sons que as letras notam no papel são priorizadas, mas isso em detrimento de reflexões sobre os sentidos das palavras e\ou das expressões. A prática pedagógica que assim tem ocorrido, vem culminando em uma lacuna na alfabetização, acarretando problemas à capacidade leitora dos alunos. Isso aponta para a necessidade de uma alfabetização que se ocupe concomitantemente além do



ensino da notação da escrita e da sua oralização, também da construção dos sentidos das palavras e das expressões na língua, isto é, de toda a faceta linguística da alfabetização. Atividades assim abordadas podem dirimir as dificuldades de compreensão de texto por parte dos alunos, bem como proporcionar um ensino reflexivo, produtivo e crítico da língua.

qq) Descrição do método de coleta de dados

A coleta dos dados será realizada por meio de observação da prática pedagógica do professor alfabetizador no que diz respeito a mediação do ensino da leitura e da escrita e do ensino dos sentidos e significados das palavras na língua portuguesa. Também se dará por meio de gravações de áudio e vídeo, e por entrevista e questionários.

rr) Benefícios esperados

Os resultados da pesquisa geram mais conhecimentos acerca do ensino da leitura e da escrita, bem como servirão de respaldo teórico e prático para formações de professores. Além disso, poderão subsidiar projetos de leitura e de escrita que se realizem no alfabetizar letrando, promovendo mais saberes e aumento na qualidade de ensino.

ss) Participação Voluntária

Como já registrado acima, a participação do informante na pesquisa é absolutamente voluntária, cabendo-lhe o direito de retirar esse consentimento a qualquer tempo.

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo em participar,  
 como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.  
 Porto Velho, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do voluntário

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do responsável pela pesquisa

## APÊNDICE K9 – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Tema da Pesquisa: A faceta linguística da alfabetização: como o alfabetizador a contempla?

Pesquisadora Responsável: Gloria de Lourdes Silva de Oliveira Melo.

Instituição a que pertence: UNIR – Universidade Federal de Rondônia.

Telefone para contato: 9290-0029

Nome do Voluntário: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Escola \_\_\_\_\_

Prezado informante, o/a Sr<sup>o</sup>. \Sr<sup>a</sup>. Está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “A faceta linguística da alfabetização: como o alfabetizador a contempla?”, de responsabilidade da pesquisadora Gloria de Lourdes Silva de Oliveira Melo.

**ESPECIFICAÇÕES:**

tt) Objetivo

Este projeto tem como objetivo responder ao seguinte problema: Como o professor alfabetizador trabalha a faceta linguística na alfabetização?

uu) Justificativa

A capacidade leitora, tão relevante à interação social no mundo moderno, é ainda insuficiente, predicando muitos brasileiros como analfabetos funcionais. Não bastando essa realidade, os índices de avaliação da alfabetização no Brasil ainda são baixos, comparados a da de países subdesenvolvidos. Nesse cenário, entretanto, a alfabetização das crianças ocupa-se majoritariamente em trabalhar a linguagem escrita. As atividades sobre a aquisição da escrita, que contemplam o sistema alfabético e os sons que as letras notam no papel são priorizadas, mas isso em detrimento de reflexões sobre os sentidos das palavras e\ou das expressões. A prática pedagógica que assim tem ocorrido, vem culminando em uma lacuna na alfabetização, acarretando problemas à capacidade leitora dos alunos. Isso aponta para a necessidade de uma alfabetização que se ocupe concomitantemente além do

ensino da notação da escrita e da sua oralização, também da construção dos sentidos das palavras e das expressões na língua, isto é, de toda a faceta linguística da alfabetização. Atividades assim abordadas podem dirimir as dificuldades de compreensão de texto por parte dos alunos, bem como proporcionar um ensino reflexivo, produtivo e crítico da língua.

vv) Descrição do método de coleta de dados

A coleta dos dados será realizada por meio de observação da prática pedagógica do professor alfabetizador no que diz respeito a mediação do ensino da leitura e da escrita e do ensino dos sentidos e significados das palavras na língua portuguesa. Também se dará por meio de gravações de áudio e vídeo, e por entrevista e questionários.

ww) Benefícios esperados

Os resultados da pesquisa geram mais conhecimentos acerca do ensino da leitura e da escrita, bem como servirão de respaldo teórico e prático para formações de professores. Além disso, poderão subsidiar projetos de leitura e de escrita que se realizem no alfabetizar letrando, promovendo mais saberes e aumento na qualidade de ensino.

xx) Participação Voluntária

Como já registrado acima, a participação do informante na pesquisa é absolutamente voluntária, cabendo-lhe o direito de retirar esse consentimento a qualquer tempo.

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo em participar,  
 como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.  
 Porto Velho, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do voluntário

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do responsável pela pesquisa

APÊNDICE L – Modelo de entrevista semi-estruturada aplicada junto aos  
professores da UNIR



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS**

**PESQUISA: INTERFACE ENTRE A LINGUÍSTICA E A ALFABETIZAÇÃO  
INFANTIL EM ESCOLAS PÚBLICAS DE PORTO VELHO/RO**

**ENTREVISTA COM PROFESSORES DA UNIR**

RESPONSÁVEL: Glória de Lourdes Silva de Oliveira Melo.

**1 INFORMAÇÕES CONTEXTUAIS:**

1.1 Lugar da entrevista: \_\_\_\_\_

1.2 Data e horário da entrevista: \_\_\_\_\_

**2 CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO:**

2.1 Nome: \_\_\_\_\_

2.2 Graduação: \_\_\_\_\_

2.3 Pós-Graduação: \_\_\_\_\_

2.4 Mestrado/área: \_\_\_\_\_

2.5 Doutorado/área: \_\_\_\_\_

2.6 Quanto tempo de docência? \_\_\_\_\_

2.7 Quanto tempo de atuação no Ensino Superior? \_\_\_\_\_

**3 PERGUNTAS DA ENTREVISTA:**

1. Em sua opinião, o que compreende o “alfabetizar letrando” ?
2. Na sua concepção, que conhecimentos linguísticos são fundamentais ao alfabetizador? Por quê?
3. Teria algo mais para acrescentar?

Muito obrigada!

APÊNDICE M – Modelo de entrevista semi-estruturada aplicada junto às professoras  
nas escolas



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR  
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

**PESQUISA: INTERFACE ENTRE A LINGÜÍSTICA E A ALFABETIZAÇÃO  
INFANTIL EM ESCOLAS PÚBLICAS DE PORTO VELHO/RO**

**ENTREVISTA**

ENTREVISTADORA: Glória de Lourdes Silva de Oliveira Melo.

**1 INFORMAÇÕES CONTEXTUAIS:**

1.1 Lugar da entrevista: \_\_\_\_\_

1.2 Data e horário da entrevista: \_\_\_\_\_

**2 CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO:**

2.1 Nome: \_\_\_\_\_

**3 PERGUNTAS DA ENTREVISTA:**

1. Para você, o que é ler? E o que é escrever?
2. Em sua opinião, o que é o “alfabetizar letrando”?
3. Na sua graduação, que disciplinas trataram especificamente da linguagem? Ela proporcionou contribuições para a sua formação como alfabetizador?
4. Você trabalha com gêneros textuais na sala de aula? Como?
5. Você ensina às crianças a produzirem textos escritos? Com que finalidade?
6. De que forma você trabalha os sentidos das palavras e das expressões da língua junto às crianças?
7. Você trabalha a oralidade junto às crianças? Como isso acontece?
8. Você trabalha a variação linguística em suas aulas? De que forma isso ocorre?
9. Como você avalia o curso de Pedagogia que você cursou no que tange a preparação dos acadêmicos como futuros alfabetizadores?
10. Na sua concepção, que conhecimentos linguísticos são fundamentais ao alfabetizador? Por quê?
11. Teria algo mais a acrescentar?

Muito obrigada!

APÊNDICE N – Modelo de questionário aplicado junto às professoras alfabetizadoras



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR  
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

**QUESTIONÁRIO DE PESQUISA**

Responsável: Gloria de Lourdes Silva de Oliveira Melo

PÚBLICO: PROFESSOR ALFABETIZADOR

DATA \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**1 Identificação**

1.1 Nome: \_\_\_\_\_

1.2 Escola em que leciona: \_\_\_\_\_

1.3 Ano de ensino: \_\_\_\_\_ turno: \_\_\_\_\_ Quantidade de Alunos: \_\_\_\_\_

1.4 Tempo de alfabetizadora: \_\_\_\_\_

1.5 Formação:

( ) curso técnico \_\_\_\_\_ ( ) graduação área \_\_\_\_\_

( ) pós-graduação em \_\_\_\_\_ ( ) mestrado em \_\_\_\_\_

1.6 Cursos que já participou:

( ) PROFA ( ) Pró-Letramento Linguagem ( ) Pró-Letramento Matemática ( ) GESTAR Matemática ( )  
GESTAR Linguagem ( ) Outros \_\_\_\_\_

1.7 Participou do PNAIC:

( ) linguagem ( ) matemática ( ) não participa

2 Para você, o que é Alfabetizar? E letrar?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3 Para você, o que é Letramento?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8 Você planeja suas aulas? Se, sim, ele é ( ) diário ( ) semanal ( ) mensal

9 Você constrói recursos didáticos para usar nas suas aulas? Se, sim, quais?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10 Suas aulas são na maior parte do tempo

( ) expositivas ( ) lúdicas ( ) centradas em exercícios de escrita e de leitura ( ) Outros

11 Para alfabetizar você utiliza quais materiais? \_\_\_\_\_

12 Você trabalha com gêneros textuais? Se, sim, em quais momentos e de que forma isso ocorre? \_\_\_\_\_

13 Como você avalia o desempenho dos seus alunos, quanto a leitura e a escrita? \_\_\_\_\_

14 Você desenvolve alguma atividade de sondagem dos conhecimentos dos seus alunos? Se, sim, em quais momentos? \_\_\_\_\_

15 Que intervenções são feitas junto aos alunos com dificuldades de aprendizado na leitura e na escrita? \_\_\_\_\_

16 Para você, como a criança pode aprender a ler e a escrever? \_\_\_\_\_

17 Em que momentos e de que forma você trabalha com textos em suas aulas? \_\_\_\_\_

18 Você tem alunos com necessidades especiais? Se, sim, qual a deficiência dele? Como você o alfabetiza? \_\_\_\_\_

19. Você utiliza as literaturas disponibilizadas pelo PNAIC? De que forma? \_\_\_\_\_

20. Para você, qual é o maior desafio para o alfabetizador? \_\_\_\_\_

21. Para você, como as crianças desenvolvem o vocabulário? \_\_\_\_\_

22. Há nas suas aulas atividades em que a oralidade seja conteúdo de estudo? Se sim, de que forma isso ocorre? \_\_\_\_\_

23. Gostaria de acrescentar alguma coisa sobre a temática abordada aqui? \_\_\_\_\_

24. Quantidade de alunos quanto à hipótese de escrita:

\_\_\_\_\_pré-silábicos

\_\_\_\_\_silábicos

\_\_\_\_\_alfabéticos

**Muito Obrigada pela sua colaboração!**

**Sucesso!**

## APÊNDICE O – Modelo de questionário respondido pelas secretarias das escolas



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS**  
**INSTRUMENTAL DE PESQUISA**

Responsável: Gloria de Lourdes Silva de Oliveira Melo

Escola: \_\_\_\_\_

1. Diretores: \_\_\_\_\_

2. Supervisores: \_\_\_\_\_

3. Orientadores: \_\_\_\_\_

Ano

de criação da escola e Portaria que a

instala: \_\_\_\_\_

4. Há quanto tempo a escola funciona? \_\_\_\_\_

5. Quantidade de professores lotados na escola e em efetivo trabalho docente: \_\_\_\_\_

6. Anos e turmas que atende

9.1 Pela manhã: \_\_\_\_\_

9.2 Pela tarde: \_\_\_\_\_

1.3 Pela noite: \_\_\_\_\_

10. Há biblioteca? \_\_\_\_\_

10.1 Ela funciona efetivamente? \_\_\_\_\_

11. Há literatura do PNAIC na escola? \_\_\_\_\_

11.1 Se sim, elas são usadas? \_\_\_\_\_

12. Os alunos receberam livros didáticos? \_\_\_\_\_

13. Há disponibilidade de Xerox de atividades para os alunos? \_\_\_\_\_

14. Há dicionários disponíveis para os alunos? \_\_\_\_\_

14.1 São utilizados? \_\_\_\_\_

15. Endereço da escola: \_\_\_\_\_

16. Perfil do público que atende: \_\_\_\_\_

17. Quantidade de banheiros: \_\_\_\_\_

18. Há na escola: ( ) cozinha ( ) sala dos professores ( ) sala da direção ( ) sala da coordenação pedagógica

( ) parque ( ) quadra esportiva ( ) pátio ( ) refeitório ( ) sala de recurso ( ) biblioteca ( ) auditório

19. Há na escola: ( ) televisão ( ) aparelho DVD ( ) internet ( ) Caixa de som ( ) datashow ( ) outros recursos \_\_\_\_\_

20. Responsável pelos dados (nome de quem informou os dados acima):

\_\_\_\_\_ Função: \_\_\_\_\_

**Obrigada por sua contribuição!**



APÊNDICE P – Retextualização da entrevista com a Professora Maria, da Escola A.

### **ENTREVISTA GRAVADA EM ÁUDIO**

Local da Entrevista: Escola Voo da Juriti – Sala dos Professores

Data: 02 de maio de 2016.

Tempo de gravação: 18'48"

#### **Entrevistada: Maria – Escola A**

##### **1. Para você o que é ler e o que é escrever?**

Pra mim ler, ele tem que ter mais significado, além de codificar, de saber todo o esquema de juntar letra, e a questão mesmo da interpretação, do que tem significado pra ele... o ler não é somente decodificar, ele vai lendo e vai entendendo as coisas da vida dele, relacionando uma coisa com a outra. A escrita, eu acho uma coisa mais operacional, mas mecânica. Eu tenho aluno que escreve, mas ele não lê. Ele não sabe o que ele ta fazendo. Eu tenho nesse segundo ano, aluno que escreve, letra é excelente, a caligrafia, mas ele não sabe o que ele ta escrevendo. Eu, realmente, acho o escrever algo mais do fazer, mas ele não ta compreendendo. Eu acho assim, não sei se eu coloquei as palavras certas.

##### **2. O que seria o alfabetizar letrando, na sua opinião?**

Pra mim seria quando ele conseguir ler algo, àquela palavra, isso tenha significado pra ele. Ele lê algo que faz parte da vida dele, que ele conhece. (sorriso) Eu até ouvi ontem uma criança que não é meu aluno falando assim pra mim:

\_ Você sabia que eu já sei ler?

\_ É? E como é que você sabe que você já sabe?

\_ Por que eu já sei escrever PATO.

Mas ele falou, conforme ele conversava comigo, a palavra pato pra ele não tinha significado, eu percebi que era algo bem mecanizado, entendeu? Ele disse as letras pra mim, mas se eu fosse perguntar daquela palavra na vida dele, no dia a dia dele ele já não ia saber dizer. Então, eu acho que o letramento junto ele vai trazer mais o significado. Eu vejo, eu tenho aluno que ele faz questão de escrever só depois que ele lê. Incrível que esses são os que mais demoram a escrever, não escrevem rapidamente. Ano passado eu tive uma situação assim e esse ano de novo. Eu tenho uma aluna assim, e ela demora a escrever, mas porque ela fica tentando primeiro ler, entender a palavra e quando ela não sabe ela vem até mim: \_ Professora, e que palavra é essa? E o que é isso? Ela tem que entender, aí ela vai... Assim, às vezes, a gente não dá muito valor. Eu ficava no início um pouco brava, porque não escreve logo. Mas aí ela tem um raciocínio naquilo dali. Ano passado eu tinha a Tainá, esse ano eu tenho a Ainoã desse jeito, e demora, demora mesmo, às vezes nem chega a concluir, mas se você chegar com ela e perguntar, ela leu primeiro, se você fizer perguntas daquela atividade ela vai saber responder. Então eu acho que tem que ter esses dois lados, não somente escrever, mas entender o que está lendo.

##### **3. Você promove atividades de letramento junto aos seus alunos?**

Eu creio que sim. Como eu te falei a minha experiência é tão curta com o 2º ano que ... eu procuro fazer algo que tenha significado pra eles. Todas as vezes que eu estou trabalhando com eles a leitura, por exemplo, eu procuro sempre aliar o que eu to lendo com eles a alguma coisa que eles conheçam. Eu procuro trazer com símbolos, objetos, coisas que fazem parte assim. Pra mim não faz muito sentido ficar lendo “vovô viu a uva”. Eu não tenho experiência de alfabetização, sou bem sincera. Nos meus quase 19 anos de trabalho eu já trabalhei muito com 5º Ano, muito com 4º Ano, muito com jovens e adultos, então assim, não alfabetizei muito. Mas pra mim, todas as vezes que você ensina algo, seja o que for, eu sempre procuro trazer algo do cotidiano dele, seja o que for, alguma coisa que vá fazer ela lembrar, quando ela tiver que lembrar que letra é, é um S? É um P? Que eu relacione a alguma palavra que ela vá saber. Eu gosto muito de trabalhar com música, e dentro da música eu gosto de extrair palavras, que a gente esteja trabalhando ali aquelas letras, aquela família, eu procuro trabalhar uma música. É sempre nesse sentido assim. Mas eu ainda to engatinhando, falta muita coisa, realmente eu não sei muita coisa não, como eu te falei. Fazer aqueles bingos de letras, procurando trabalhar palavras, material mais concreto, porque eu sinto que eles ainda tem dificuldade pra abstrair. Eu tenho que trabalhar de várias formas numa aula. Uma forma só não tá sendo suficiente.

**4. Em sua graduação, alguma disciplina tratou especificamente da linguagem?**

Eu acho que teve alguma coisa com linguística, mas eu não lembro agora... Teve teoria e prática da língua portuguesa, isso aí eu lembro, mas não vou lembrar bem especificamente não.

**5. Você trabalha com gêneros textuais?**

Eu trabalho assim de uma forma bem implícita pra eles. Por exemplo, semana passada nos trabalhamos o relato pessoal. Ele traz um texto como que a Clarice, como que é o quarto dela, e a Clarice contando como é o quarto dela. Então eu trabalhei de uma forma mais na oralidade. Cada um começou a contar alguma coisa assim deles. Eu li o texto pra eles. Procurei algumas palavras que eles conseguiram ler, e depois eu pedi que eles fizessem o mesmo. “Olha, a Clarice contou como que é o quarto dela, que ela briga com o irmão, que eles dividem o quarto, e ela não gosta que ele passe pro lado dela, aí a gente analisou o quarto, a gente ficou olhando aquilo, conversando ... mas, assim, toda vez que eu trabalho gênero textual, eu trabalho assim de uma forma não muito clara pra eles, que tipo de gênero é aquele. Eu sinto que ainda não sei. Pelo menos não sei trabalhar dizendo isso é um relato pessoal, isso é uma poesia... a gente fala, mas eu não sei se eles têm esse entendimento. Da poesis já é mais fácil, por conta das rimas, da forma do texto.

**6. Você trabalha a produção de textos escritos?**

Ainda não estamos trabalhando ainda. Comecei a trabalhar com eles essa semana as frases. Pra eles produzirem frases. Alguns já começam. Primeiro eu trabalhei ordenar palavras, formando frases. Eu to trabalhando assim. Colocando as frases, as vezes fora de ordem, numeradas pra eles entenderem o quê que é uma frase, porque eles ainda tão muito nas palavras ainda, sílabas e palavras, mas ainda não frases. Mas aí eles já conseguem, alguns já conseguem formar frases, já fazem cartinhas, mas assim faltando muitas letras, né?! Esses dias eu me admirei com o Fábio. Ele fez duas frases bem espontâneas mesmo, colocou: “\_ Professora, você me ensina muito.”. Ele

colocou: “Pofessoa.”. “Você”, ele colocou com S, e o “ me ensina”, ele nem colocou o “me”, colocou só “essina”, ficou faltando letra, mas ele já consegue alguns.

**7. E o trabalho com os sentidos das palavras e das expressões, como você trabalha?**

Sim, até, porque eles perguntam. Quando eles dominam que palavra é essa: “\_ Professora, eu não consegui ler!” Daí, ele perguntam o que é, né. Quando a gente ta formando palavras, quando eles querem formar uma palavra, eu coloco fichas na mesa, por exemplo. Quando eles querem formar uma palavra, e eles não tem noção se existe aquela palavra, eles perguntam: “\_ Professora, essa palavra existe?”; “\_ Pode escrever essa?”; aí sim, mas eu procuro explicar sim o significado. Não sei se eu realmente falo, realmente eu falo pouco. Nesse caso aí, é como se fosse uma questão das regiões, a forma como as pessoas conhecem também uma palavra em lugares diferentes. Não sei se eu foco muito isso aí, eu acho que eu fico a desejar. Mas sempre eu procuro sim explicar o que significa uma palavra.

**8. E a oralidade? Você trabalha a oralidade?**

Muito. Como eles não conseguem produzir (escrito) um texto, eu trabalho muito de eles contarem.

**9. Como você avalia o curso que você fez de Pedagogia, em relação a preparar para alfabetizar?**

Eu sinceramente acho que o curso que nós fizemos, foi nós que fizemos. Nós que preparamos o curso. Na medida que a gente tinha necessidade de dominar algo, a gente ia atrás, nas nossas pesquisas, na nossa forma de trabalhar, mas eu acho que a gente tem aprendido no dia a dia mesmo. Eu aprendi muito mais no magistério. Na época do magistério a gente tinha mais assim, esse foco em oficinas, em ta procurando formas, nos jogos, nas atividades, eu acho que pedagogia ficou muito na teoria e pouca prática. Questão das análises tinha muita, mas na hora de procurar solução para o problema ficou a desejar. Eu lembro, como hoje, da nossa vontade de aprender mais das crianças com necessidades especiais, a gente não conseguia pessoa pra nos atender pra formar um colóquio, uma coisa assim, e nós tivemos muita dificuldade na época. Muita coisa que eu uso hoje é mais da época do magistério do que da Pedagogia, sinceramente. Não teve muito direcionamento pra alfabetização, não. Eu não me lembro. Não marcou assim, não. Por que agente lembra muita coisa do magistério, e olha que eu terminei magistério em 92. Eu tinha 17 anos, to com 42, né.

**10. Que conhecimentos linguísticos você acha fundamental ao alfabetizador?**

Trazer algo que tenha significado pro aluno, porque se tu traz algo que não faz parte da vida do aluno, do dia a dia dele. Eu acho que não vai ter muito sentido, vai demorar mais, ele pode até aprender aquilo que você ta ensinando, mas não vai durar muito tempo, vai se perder um pouco. Por que eu acho que tem coisas que a gente ensina que a criança vai pegar aquele conhecimento e vai construir outros depois. Eu vejo alunos que ... professores que dizem: “\_ Essa criança comigo, lá no pré II, ela conhecia as letras.”. Eu ouvi isso esses dias e agora esse menino não ta lendo. “Eu não sei como é que ele esqueceu.” A pessoa falou isso pra mim. Então eu acho que se perdeu aquilo ali, não ficou realmente na memória dele. Então, eu acho que tem que ter isso. Quando você for passar palavras, qualquer coisa assim pra ele ler, que isso faça parte da vida dele. Que realmente ele vá aprender a fazer e não somente a repetir. Por que as vezes é isso que acontece. É uma repetição, uma reprodução, é um copiar sem significado. Então, quando eu falei: “\_ O fulano não sabe ler, ele

não conhece nem os números.” A pessoa falou para mim: “\_ Poxa, mas ele foi meu aluno lá no Pré II, e lá ele conhecia os números, ele conhecia as letras.”. Então, em acredito que houve naquela época uma repetição, e ele se perdeu. Eu acho que o que a gente ensina são tijolinhos, daí a gente vai construindo outras coisas em cima maiores. Eu relaciono muito as palavras às pessoas pra ele lembrar. Eu falo, “\_ Lembra D de Dalva, o meu nome?” porque eu sei que ele vai ter mais facilidade.

**11. Você teria alguma coisa mais a acrescentar?**

Tenho, tenho que gostei de me justificar mil vezes. Eu acho que eu tenho que aprender muito ainda. Eu não era muito desejosa de pegar o 2º Ano não. Sempre falo isso, porque eu gosto muito de 5º Ano, mas assim, tá sendo um desafio e eu quero aprender assim algumas maneiras assim que eu possa melhorar a minha prática com eles pra facilitar. Eu tenho dificuldade bastante, assim pra montar minhas aulas. Eu tenho muita preocupação sim, eu não quero só fazer de conta que tô dando aula. Eu acho que a nossa profissão, o nosso compromisso ele é muito pessoal. Independente de quem vai olhar o teu trabalho, alguém pode olhar o meu plano de aula, pode olhar a minha emente, mas só quem realmente vai saber se eu dei aula só eu. Se realmente eu ensinei só eu. E eu sou comprometida no meu trabalho. E eu fico preocupada, por que (*risos*) eu sei que tem muitas coisas que tá faltando pra aula ser... sabe... Coisas que realmente eles tão precisando. A minha justificativa é essa.

APÊNDICE Q – Retextualização da entrevista com a Professora Ângela, da Escola B.

### ENTREVISTA GRAVADA EM ÁUDIO

Local da Entrevista: Escola Pedro Batalha.

Data: 02 de maio de 2016.

Tempo de gravação: 9'

#### Entrevistada: Ângela – Escola B

##### 1. Para você o que é ler e o que é escrever?

É fazer com que ele leiam. Descubram o mundo. Acho muito interessante assim a leitura pra eles porque através da leitura eles vão descobrir o mundo, a vivência, né. Muito importante, assim.

##### 2. O que seria o alfabetizar letrando, na sua opinião?

Alfabetizar é fazer com que eles codifiquem a escrita. Por exemplo, que eles aprendam através da leitura, mostrando lá as sílabas pra eles, a junção, pra quê aconteça a junção das sílabas com as palavras, pra quê aconteça a significação, o significado daquilo que eles tão aprendendo, a ler, chegar ao letramento.

##### 3. Você promove atividades de letramento junto aos seus alunos?

Pra chegar ao letramento... através de textos, né. Agora, nós vamo começar no 2º bimestre a produzir textos. Produção de textos, por enquanto nós tamos nas sílabas, iniciando, porque tem alguns atrasados, então, eu to fazendo essa iniciação. Tem uns que já tão bem adiantados na leitura. Então agora a partir do 2º bimestre a gente vai começa agora a produção de textos, chegar ao letramento.

##### 4. Em sua graduação, alguma disciplina tratou especificamente da linguagem?

Tem muitos anos que eu me formei na FATEC. Ela pode não ter estrutura, mas ela tem bons professores. São várias disciplinas. Acho que foi da língua portuguesa.

##### 5. Você trabalha com gêneros textuais?

Sim. Inclusive no PNAIC a gente trabalhou muito isso pra trabalhar com eles os textos. Esses gêneros textuais, fazer cartinha. Agora eu dei uma parada porque aconteceu a greve, essa paralisação, mas no início, logo no início da aula foi trabalhado com eles. Pouca coisa, mas foi sim. Pelo menos pra eles ter uma base. Agora no 3º bimestre eu vou começar assim a trabalhar de novo com ele esses textos. Acho muito interessante ver bula de remédio, cartinhas.

##### 6. Você trabalha a produção de textos escritos?

É como eu te falei, vou começar agora no 2º bimestre. Primeiro eu to fazendo assim uma sondagem pra gente começar a entrar na produção de textos. Tem uns bem avançados, já produzem textinhos pequeninhos, mas produzem. A maioria dos alunos que não tão lendo foram os que não estiveram comigo ano passado. Pra não falar que todos que tavam comigo tão lendo, só quatro não chegaram a ler. Não posso também culpar a família tem que ter as duas mãos. Mas não tive essa ajuda de casa. Ia tarefa, ia trabalhinho de pesquisa, valia pontos e a mãe não ajudava em casa.

##### 7. E o trabalho com os sentidos das palavras e das expressões, como você trabalha?

Isso tudo assim. Entrar na complexidade da língua portuguesa eu vou começar no 2º bimestre, porque teve essa paralisação e foi extensa. Como eu te falei, nós iniciamos, foi uma sondagem de leitura, de escrita. Principalmente os novatos. Se escreviam o nome completo, sabiam o bairro que moravam, uma sondagem assim informal com eles.

**8. E a oralidade? Você trabalha a oralidade?**

Sim, muito. Oralidade através da leitura também. Peço que eles vão lá na frente leiam os livros, eles escolhem algumas histórias, vão ler. Faço fichinhas também, né, e aí eles vão fazer a oralidade através da leitura. Também pergunto como foi o final de semana e através disso eles vão trabalhando a oralidade.

**9. Você trabalha a variação linguística com seus alunos?**

Não, isso aí eu não trabalhei ainda não. Essa parte eu não trabalhei ainda não.

**10. Como você avalia o curso que você fez de Pedagogia, em relação a preparar para alfabetizar?**

Ótima. Como eu te falei lá na FATEC eu fiz um bom curso pedagógico, assim na área da Pedagogia, da leitura e da escrita. Tive ótimos professores. Agora no PNAIC também foi um curso muito bom. E já venho utilizando na sala de aula alguns jogos educativos. Eles, por exemplo, na sexta-feira a gente trabalha matemática e português, e na outra sexta-feira, ciências e história. Vou introduzindo aos poucos isso aí com eles, através de jogos pedagógicos. Tipo assim, no pen drive, tem alguns textos, algumas historinhas, assim fábulas, e passa lá na televisão assim pra eles assistirem. Eles gostam bastante.

**11. Que conhecimentos linguísticos você acha fundamental ao alfabetizador?**

Saber analisar a palavra, codificar bem a palavra, as sílabas, a pontuação também, acho muito importante, assim tá passando pra eles. Que a pontuação é importante pra eles Sabê onde vai acentuação gráfica, né, onde é importante colocá-la.

**12. Você teria alguma coisa mais a acrescentar?**

Eu acho assim, o que eu tenho trabalhado com eles dá pra tê uma iniciação da alfabetização com eles. Se continuar colocando essa prática pedagógica, vai ter um avanço. Eles são muito interessado em sala de aula. Eles gostam mais de português e matemática. Eu trabalhei no primeiro ano mais português e matemática assim, não que história e ciências não sejam importantes, são! Mas assim, eu acho que português e matemática assim é uma base. O que eu posso fazer por eles, eu faço. Eu me esforço muito pra quando eles chegarem no 4º, 5º Ano eles estejam bem. Eu sei que eu não vou alcançar a todos, mas eu tento.

## APÊNDICE R – Retextualização da entrevista com a Regina, da Escola C.<sup>6</sup>

### ENTREVISTA GRAVADA EM ÁUDIO

1. Local da Entrevista: Escola Antônio Ferreira – sala de aula
2. Data: 02 de maio de 2016.
3. Tempo de gravação: 14'42"

### Entrevistada: Regina – Escola C

#### 1. **Você promove atividades de letramento junto aos seus alunos?**

Oh... na sala a gente vê muito o termo do meio ambiente. Eu vejo assim muito por que a gente não trabalha só o meio ambiente daqui do Brasil, a gente pega de outros países também. Esses dias eu to trabalhando um livrinho que é “A fazenda Bem-te-vi” e nesse eu peguei toda parte de ortografia, de escrita, do M antes do P e B, final de palavra, essas coisas, a gente trabalhou muito. E nós começamos a falar sobre os animais da fazenda... né, e veio outros tipos de animais, não só da África, como vem da Antártida. Ai agente começou a falar sobre os assuntos, sobre esse relacionado da Baleia Franca, né, que é um que eu tenho muito conhecimento. Né, então, são assuntos que vem lá da Antártida para o Brasil. Né?! Que é um conhecimento que eles não tinham. Que faz parte do nosso meio, então quando ele ouvir isso, vão falar sobre a baleia, eles já vão falar, já vão citar, né?! A minha professora falou sobre a baleia Franca, dos animais, da África, dos animais ferozes, não ferozes, dos elefante, então toda essa parte do social, do meio ambiente da criança, a gente aborda junto com eles, né... trazendo informações fora também do nosso país socializarem todo esse termo, não ter aquele conhecimento social fechado e sim um conhecimento bem global mesmo. Bem aberto pra eles. Então um assunto só, a gente já vai vários ganchos, não só da nossa escrita mas dos conhecimentos de mundo.

#### 2. **Em sua graduação, alguma disciplina tratou especificamente da linguagem? Ela contribuição para seu trabalho de alfabetizadora?**

Eu não to lembrada da matéria, mas eu me lembro da professora Neuza Tezara. Ela trabalhou linguística, foi linguística com a gente. Foi uma matéria muito puxada, entendeu?! Por que ela cobrava mesmo da gente, principalmente a escrita, por que nós, professores, não quer dizer que a gente não vá errar, que a gente nunca vai errar, a gente erra, mas ela dizia que a gente tinha que ter maior cuidado, visualizar duas ou três vezes antes de você escrever no quadro. Não só o formato da nossa letra que ela cobrava muito da gente a escrita, que pra nós professores. Como é que um professor vai ter uma letra cheia de garracho, como é que a criança vai identificar? Então, ela cobrava muito essa estrutura da escrita, das palavras. Ela deu um conhecimento bem em cima mesmo das

---

<sup>6</sup> Como houve pouco tempo disponibilizado pela professora para esta entrevista, não lhe fizemos todas as perguntas do modelo de entrevista semi-estruturado. No entanto, as questões que não foram perguntadas foram respondidas em questionário.

classes gramaticais que a gente trabalhou de crase, a gente trabalhou. Em cima dos conteúdos de primeiro ao quinto ano mesmo. Ela foi bem puxado mesmo, foi na Faculdade do Porto que antigamente era FIP. Foi no ano de 2004 e 2005, foi uma aula muito proveitosa a dela.

### **3. Você trabalha com gêneros textuais em sala de aula? De que forma?**

Sim, esses dias mesmo nós tamos trabalhando. Trabalhando muito bilhete, é... rótulo... esses dias eu falei pra eles se eles sabiam que dentro da caixinha do remédio vinha um papelzinho, aí eu perguntei deles, vocês já viram, já tia, aquilo é um tipo de texto, entendeu?! Por que que é um tipo de texto? Eles ficaram muito curioso porque eles não tinham essa noção. Então foi uma novidade pra eles, eles tinham essa noção assim que texto só tá ali no livro. Falei pra eles que não, que a gente tem vários outros tipos de texto. Então, eu já trouxe rótulo pra cá, já trouxe aqueles panfletos, né... jornal, a gente mesmo trabalha muito. Eu falei pra eles que eu ia trazer... como é que chama? ... a bula, né?! A bula do remédio pra eles vê, pra gente lê, pra eles vê que é um texto. Que tá dando instruções de como a gente usar do que é bom do que não é bom naquele remédio. Então, ele ficaram muito interessados.

### **4. Você trabalha produção de textos escritos?**

A produção de texto eu comecei agora a trabalhar com eles. Hoje eu até falei pra eles, que nós trabalhamos pontuação. De interrogação, de exclamação, ponto final e no livro não estava falando sobre o ponto parágrafo e o ponto final. Expliquei pra eles o que que é. Só tá dizendo ponto final. Eu falei pra eles que tem os dois pontos. Um ponto só que é dois pontos, expliquei pra eles o significado de cada um. E falei pra eles que depois eles iam fazer uma frase pra mim fazendo uma pergunta que eu queria que eles colocassem no papel a frase que todo dia eles chegam e fazem pra mim: “\_Professora, hoje tem educação física?”. Eu falei pra ele que eu vou querer essa frase no papel. Ai eu perguntei dele - qual é a pontuação que vai aqui no final dessa frase? Ai todo eles falaram – interrogação... por que, porque ta fazendo uma pergunta. Então essa frase, até agora depois do lanche é que nós vamo fazê isso. E eu falei também que eu queria uma frase também com ponto de exclamação. De surpresa, de susto, de alegria... eu queria que eles fizessem uma frase dessas pra mim. Então to cobrando deles agora. Agora, aqui no 2º Ano é que a gente tá começando a dá essas instruções. Primeiro eu vou trabalhar a frase com eles, depois eu vou pegá uma gravura só com vários, vamo dizer uma gravura que tá falando uma coisa ... dando sequência. Sequencial, pra eles fazê uma frase a cada gravura, pra eles entendê que é um texto. Então no começo é assim, porque não adianta eu jogar e dizê façam um texto aí. Se o menino não tem nem noção do que é uma frase. Então eu tenho que começar de uma estrutura correta, de uma frase, depois montando um textinho com ele pra eles podê entendê. Porque eu vou jogar assim se o menino não entende de nada. Aí não vai sair nada. Quando mandá escrever alguma coisa eles vão ficar apavorado. Eles vão ficar com medo de escrever, então a gente não pode dá esse bloqueio, a gente tem que ir manuseando, com calminha, a gente tem que dar abertura pra podê se expressar melhor.



**5. Você trabalha os sentidos das palavras e das expressões junto aos seus alunos?**

Sim. Esse texto mesmo que a gente tá trabalhando hoje. Falava “palavras, palavrinhas e palavrões”. Essa palavra “palavrão” quando a gente falou, ele já teve o sentido da palavra feia, né. Eu falei pra eles que nesse texto tava falando de dois sentido dessa palavra “Palavrão”. Por exemplo, paralelepípedo, é um palavrão. Porque é grande, tem várias sílabas, então é um palavrão. Mas existe palavrão de maldade, de coisa feia. Então eles começaram a entender que essa palavra tem dois sentidos, mas na cabecinha deles só funcionava o palavrão – o imoral. Depois que eu falei palavrinha é uma palavra pequena, palavra é a palavra mediana, palavrão é uma palavra grande. Só que tem texto da palavra imoral. Então eles começaram a entender. Né, palavrão, tia? Palavrão é coisa feia que a gente não deve falá. Pra tu vê o entendimento, né... uma estrutura em si da palavra já dá sentidos diversos pra uma criança. Mas eles compreenderam. Isso não quer dizer que não tem que retornar de novo, tem que retornar pra eles fixarem, né. Mas eles perguntam. Tem várias palavras que eles perguntam. “\_Professora que palavra é essa?\_ Eu não sei.” Eles perguntam muito. Tem palavras que eu a professora Rose, até a gente adulto mesmo tem hora que vem uma palavra e a gente não sabe se é com Z se é com S, se é com X, H. né... essas coisas aí agente fica doído. Então a primeira coisa que eu pego é o dicionário. Então eu digo peraí que a professora não ta lembrada. Vou pegá o dicionário, vamo vê. Então a gente faz a pesquisa pra ele podê entender o sentido da palavra.

**6. Você trabalha a variação linguística em suas aulas? De que forma isso ocorre?**

Aqui a gente tem muitas, palavras do cotidiano que é da família, do lugar onde vivem. Acabam trazendo isso, de muitas diferenças. A culta, né que chama... a formal, a informal. Desse jeito vai aparecendo. E assim, a informal tem menos, a formal tem mais. Acho que assim, o meio aqui onde fica essa escola. Uma área centro, então acho que eles tem mais essa convivência de formalizada. Na família, a estrutura familiar, porque a gente tem aqui tias que são advogadas né, muita gente que vai pra igreja e a gente sabe que na igreja trabalha muito a formalidade, a língua formal, trabalha muito, principalmente nos textos bíblicos que são bem cultas, né. Então a diversidade é boa.

**7. Como você avalia a sua formação em Pedagogia com relação ao preparo para a alfabetização?**

Na FIP, eu gostei. Eu comecei na Faro. Na Faro, eu já me senti um pouco perdida, já na FIP me cobraram tanta coisa que eu fiquei... nossa! Que maravilha! Foram textos, livros, aquela Língua de Eulália, muito dez. Livros que eu jamais imaginei ler, eu li. A minha formação Pedagogia pra mim foi uma base. Foi tão bom que eu passei em dois concursos... PCN's que eu nunca tinha visto na minha vida, no meu magistério, e a faculdade me cobrou tudo isso.

**8. Na sua concepção, que conhecimentos linguísticos são fundamentais ao alfabetizador? Por quê?**

Eu vejo assim, o magistério quando eu fiz, trabalhava muito fixo em cima disso. Porque nós professores, a gente vai trabalhar com a criança a linguagem. Eu acharia que deveria ter do primeiro

ao último período linguagem na faculdade. Porque é uma base que vai muita gente super leiga pra faculdade. Não tem conhecimento do que é uma crase, de uma separação de sílaba, de tudo isso. Então dessa base precisa sim. O que eu aprendi com a professora Neuza de linguagem foi de suma importância pra minha vida, porque até a forma da gente dá aula pras crianças, a estrutura da escrita no quadro, tem muita gente que não tem uma coordenação perfeita, uma criança ela precisa de uma coordenação perfeita, pro professor no caso. Não que seja estritamente perfeita, mas viável pra criança pode entender o que tá escrito, porque se vai escrever pior do que um aluno, tu já imaginou o entendimento dessa criança? Ele vai te copiar essa escrita, da forma que você tá escrevendo ele vai levar para vida dele também. É um espelho, a base pra escrita, estruturação, todo conhecimento da escrita, da produção, como a gente tem que trabalhar com uma criança a produção de um texto. Eu sou péssima pra escrever, o que eu aprendi um pouco foi na faculdade mesmo, de expor os meus pensamentos.

**9. Tem alguma coisa mais a acrescentar?**

Não, só estou preocupada que eu falei demais, tem horas que eu me perco, quando eu começo a falar. Eu sou mesmo faladeira.

APÊNDICE S – Retextualização da entrevista com a Professora Carmem, da Escola D.

## **ENTREVISTA GRAVADA EM ÁUDIO**

Local da Entrevista: Escola Miguel Ferreira.

Data: 02 de maio de 2016.

Tempo de gravação: 9'

### **Entrevistada: Carmem – Escola D**

**1. Para você o que é ler e o que é escrever?**

Ler é uma descoberta, uma realização. Porque a gente luta pra isso aí. Quando a criança começa a ler é uma vitória e escrever vem junto né. A criança começa a ler, ele vai descobrir outras maneiras, vai colocar em prática o que ela mesma já aprendeu no seu cotidiano, na sua vida. E a realização, eu acho.

**2. O que seria o alfabetizar letrando, em sua opinião?**

Alfabetizar letrando é assim, você vai preparar, você vai juntar tudinho o que a criança tem, desde a sua vivência tudo o que ele já aprendeu. E você vai usar isso aí na alfabetização dela, você não vai desprezar o que ela já sabe, você vai aproveitar a experiência, o que ela já traz, sua bagagem.

**3. Em sua graduação, alguma disciplina tratou especificamente da linguagem?**

Houve, mas só que faz tempo que eu fiz que é o magistério né. Eu tive essa preparação, eu lembro, mas a gente aprende mais é na prática. A prática, quando a gente chega na sala de aula, a realidade é diferente.

**4. Você trabalha com gêneros textuais?**

Eu trabalho, trabalho com vários, é...nós temos os... gêneros textuais... é... eu trabalho com parlendas, quadrinhas, as musiquinhas, receitas... até os livros didáticos deles já traz alguns textos mas centrado... convite, tirinhas... eu acho bom.

**5. Você trabalha a produção de textos escritos?**

Eu ensino mas, desde o começo as vezes as crianças não estão sabendo a escrita, mas a gente faz a produção do texto através de desenhos, elas vão representar também através de desenhos, quando começa a escrita aí já começa a escrever e a melhorar um pouco mais.

**6. E o trabalho com os sentidos das palavras e das expressões, como você trabalha?**

Eu trabalho, às vezes o livro mesmo já vem vários sentidos das palavras e já mostra nós temos que trabalhar isso aí com eles. Eu acho bem interessante e é novidade também.

**7. E a oralidade? Você trabalha a oralidade?**

Também. Eles têm a música, as parlendas, os versinhos, a brincadeira de roda, também tem os relatos de final de semana. Eu converso com eles na segunda-feira o que que eles fizeram, pergunto pra onde eles foram, com quem foram, porque também ajuda na oralidade.

**8. Você trabalha a variação linguística com seus alunos? De que forma?**

A gente valoriza, sempre orientando o certo pra eles e não deixando os outros fazê gracinha, piadinhas porque eles estão aprendendo ainda né. O livro também apresenta, na parte de história, de geografia. Uma brincadeira que tem num lugar que fala assim pipa, em outro lugar já fala de outra forma, várias maneiras. E eles também acha interessante. Eles dizem, ah, professora, esse lugar fala esse nome aqui. Eles ficam até rindo, acham até engraçado.

**9. Como você avalia o curso que você fez de Magistério e de Geografia que você cursou, em relação a preparar para alfabetizar?**

Bom, porque é uma preparação pra gente poder se orientar, e depois saber agir na prática, né.

**10. Que conhecimentos linguísticos você acha fundamental ao alfabetizador?**

Primeiro tem que ver o desenvolvimento da criança, como a criança aprende melhor, eu acho que ele tem que conhecer, porque tudo sobre criança, tudo que tá vindo de novo pra nós poder aproveitar. Construindo o que a gente já sabe e aproveitando as novidades, o que é interessante.

**11. Você teria alguma coisa mais a acrescentar?**

A pessoa que tá fazendo a pedagogia ela vai mexer com várias cabecinhas. Ela tem que saber que ela vai ser um formador. Tá sempre disposta a se inovar, a se preparar, procurar o que é melhor pra ajudar essas crianças, né. A gente tá preparando essas crianças pro mundo. Eu sempre tô lendo, tô pesquisando, eu sempre tô querendo ver o que é melhor pros meus alunos.

## APÊNDICE T – Retextualização da entrevista com a PA, da Escola C.

### ENTREVISTA GRAVADA EM ÁUDIO

Local da Entrevista: Escola Antônio Ferreira – antessala da direção.

Data: 02 de maio de 2016.

Tempo de gravação: 9'

#### Entrevistada: PA – Escola C

##### 1. Para você o que é ler e o que é escrever?

Ler é você já ter uma aquisição das letras, das sílabas e aí você já vai ter aquela noção pra poder discernir. Você vê uma frase, você lê. Isso é lê pra mim. E escrever também. A partir do momento que a criança tem um papel, ele pode nem escrever assim uma letra, uma palavra, um texto, mas ele já tá com a noção de que ele tá escrevendo alguma coisa, independente se ele tá alfabetizado ou não.

##### 2. O que seria o alfabetizar letrando, na sua opinião?

Alfabetizar letrando seria o letramento? Você além de ser alfabetizado, você ter o conhecimento de tá abrangendo a alfabetização. Você ler um texto, você saber interpretar esse texto, você ler um texto, você saber se ali é uma receita, se ali é um poema.

##### 3. Que atividades de letramento vocês trabalham com as crianças nas aulas?

Trabalhamos assim rimas, cruzadinhas, atividades que... tem atividade que deixa as crianças assim ociosas, então o professor tem que ter muito esse cuidado de tá diversificando o texto na sala de aula e sempre coisas que interessam mesmo eles, que chame a atenção.

##### 4. Em sua graduação, alguma disciplina tratou especificamente da linguagem?

Foi com a Carmem Velanga. Gostei muito da disciplina dela. Tratou muito da alfabetização, da metodologia, do letramento. Eu fiz o PROHACAP, mas em Candeias, em 2001.

##### 5. Você trabalha com gêneros textuais?

Eu trabalho, trabalho com vários, é...nós temos os... gêneros textuais... é... eu trabalho com parlendas, quadrinhas, as musiquinhas, receitas... até os livros didáticos deles já traz alguns textos mas centrado... convite, tirinhas... eu acho bom.

##### 6. Você trabalha a produção de textos escritos?

Tá iniciando agora no 2º Ano. Porque nós pegamos um 1º Ano bem crítico. Tinham crianças que não sabiam nem as letras, nem as vogais. Esse ano só tem uns cinco alunos que não estão lendo.

##### 7. E o trabalho com os sentidos das palavras e das expressões, como você trabalha?

Nessa fase, de primeira, segunda, até o quinto ano tem muita curiosidade mesmo. Antes de ontem eu escrevendo um texto um aluno foi lá e “\_ Professora, e esse tracinho?” Era o travessão. Eles tão nessa fase de conceitos de enriquecer o vocabulário deles, muito essa questão de conceitos.

##### 8. E a oralidade? Você trabalha a oralidade?

Sim, é muito interessante que nós estamos chamando eles na frente. E ele dizem assim “\_Eu tenho muita vergonha”, mas isso tá sendo deixado de lado, porque ele lê do jeito dele. A gente trabalha

muito com os alunos essa questão de ta rindo, “\_Ah, ele não sabe, ele lê baixo.” A gente deixa ele ficar bem a vontade.

**9. Você trabalha a variação linguística com seus alunos? De que forma?**

Não tem muita variação linguística aqui, porque eu acho que é tudo mas da mesma região. Tem essa dificuldade não. Mas eu já tive, quando eu trabalhava na zona rural, eu estranhei muito quando eu cheguei em Triunfo, eu ouvia bassoura, dificuldade, mas os pais que falavam assim.

**10. Que conhecimentos linguísticos você acha fundamental ao alfabetizador?**

Ele não precisa ser aquele *expert* na gramática, mas ele precisa trazer textos que façam parte da realidade deles e que eles consigam ter a curiosidade deles, satisfazer a curiosidade deles. É muito complicado quando uma criança volta pra casa com aquela resposta que ele não conseguiu obter na sala de aula. Ele tem pesquisar na internet, ele tem que dar um texto.

**11. Você teria alguma coisa mais a acrescentar?**

Uma coisa que eu tô observando muito, não só na questão na nossa sala, mas eu também tenho filhas, sobrinhos. Eles estão na era do celular, então você, eles escrevem só V e C, eles estão abreviando muito as palavras, e isso vai ser complicado quando eles foram escrever um texto. A internet é boa, dá muitas informações, mas tá difícil. Aquela parte mesmo de você lê um livro, ta difícil você trabalhar isso com a criança.

## APÊNDICE U – Retextualização da entrevista com a E da Escola D.

### ENTREVISTA GRAVADA EM ÁUDIO

Local da Entrevista: Escola Miguel Ferreira – Refeitório

Data: 29 de abril de 2016.

Tempo de gravação: 7'

#### Entrevistada: E – Escola D

##### 1. Para você o que é ler e o que é escrever?

A leitura pra mim se divide em várias etapas. Porque tem a leitura visual, a leitura de mundo, e a leitura visual que a linguagem dos surdos, mas como tem o alfabeto funcional, já que o funcional é aquele que lê e sabe interpretar, e o não funcional ele só faz lê imagem. Ele sabe que ali é uma casa, mas ele não sabe dizer de que cor é a casa. Então ler pra mim é ler o mundo que está ao seu redor. Porque ela se encaixaria ali em leitura visual e que se encaixaria no alfabeto não funcional. Muitos analfabetos, eles sabem ler. Meus pais são analfabetos, eles sabem ler leitura visual, eles não sabem ler escrito, mas os meus pais são filho de seringueiro e eles lê. “\_Minha filha, ai é uma casa”, mas se eu perguntar “\_Mãe, de que cor é a casa?” Minha mãe vai olhar “\_Minha filha, acho que é amarela?” Ela te lendo. Ela não sabe escrever, mas ela sabe a leitura de mundo e a leitura visual que tanto Paulo Freire defendia, né. Ele defendia que a gente aprende no meio, como ele alfabetizou 45 dias os camponeses em Angico, lá em Rio Grande do Norte, ele trabalhou com o que ele tinha ao seu redor. O que o camponês tinha, a enxada, e de que que é a enxada? É de ferro, é de aço? E cabo de que é? De quê que é o cabo? É de madeira? E de onde tira a madeira? Então eu entendo assim. Escrever é ver a imagem e poder passar pro papel. E você sabe escrever copo? Como escreve copo? E que letra é? É com C. E que mais? É com O. E que mais? É com P. E que mais? Com O. Saber escrever é saber passar o objeto visual para o escrito, para o papel.

##### 2. O que seria o alfabetizar letrando, na sua opinião?

Seria assim de eu fazer um bingo, na primeira fileira bola, ai eu escrevo com letra cursiva, ai eu escrevo embaixo uma outra letra e embaixo eu boto casa, uso também letra cursiva e não cursiva. Ai eu te pergunto “\_Quantas letras tem bola? Como é que se escreve? Quantas letras têm? E que letra é que tem lá na casa? Qual é a letra cursiva?” Eu entendo assim.

##### 3. Em sua graduação, que disciplina trata da linguagem especificamente? Ela contribui para a formação em alfabetização?

É português. O letramento se encaixa dentro dessa matéria de português.

##### 4. E engloba também os gêneros textuais? O que seria trabalhar com gêneros textuais?

Sim, engloba. O que é passado pra gente é que de repente ela pode ver uma imagem, ela pode criar uma história, assim como aquele livro da Eva Furnari. Só tem a imagem, mas se a criança quiser, se ela souber ler, ela vai passando pro papel, ela cria lá, “Olha esse aqui é um palhaço, de que cor é o palhaço?” Ela pode fazer uma redação sim.

**5. Como você acha que deveria ser feito um trabalho explorando os sentidos das palavras, das expressões da língua portuguesa?**

Eu prezo muito pela arte. A arte no meu tempo na escola tava presente. E eu pergunto assim, quem não lembra do algodãozinho molhado no pé de feijão? Que botava as crianças pra fazê experiência. Eu acho que nós aprendemos uns com os outros. Aprender através da arte, através do lúdico, porque a criança brincando ela aprende mais, porque ela codifica mais.

**6. Como você avalia o seu curso de Pedagogia, com relação à formação para ser alfabetizador?**

Eu avalio que ele tá preparado pra enfrentar as séries iniciais, educação infantil, e ele é um profissional que se ele botar em prática o que ele aprendeu na faculdade, ele vai contribuir demais de forma positiva com a educação de nosso país.

**7. Que conhecimentos linguísticos você acha fundamental ao alfabetizador?**

No meu ponto de vista ele tem que saber todo tipo de linguagem. Existe vários tipos de comunicação ai tá inserido a comunicação verbal, a comunicação escrita, a comunicação visual, através dos gestos da linguagem dos surdos, ele deve ser um profissional habilitado pra conhecer todos esses tipos de pessoa. Se de repente entrar um educando surdo, ele tem que saber se comunicar.



APÊNDICE V – Retextualização da entrevista com a Chefe da Divisão de Formação Continuada de Professores do Município de Porto Velho.

### ENTREVISTA GRAVADA EM ÁUDIO

Local da Entrevista: Hotel Rondon Palace

Evento: Seminário Final do PNAIC.

Data: 05 de maio de 2016.

ENTREVISTADA: Profa. Esp. Hulgórlávia

Chefe da DIFOM/SEMED

Duração: 7'53"

#### 1. Como a DIFOM tem trabalhado a formação dos professores alfabetizadores?

Por enquanto a divisão tem um projeto de formação continuada que são oficinas voltadas pra alfabetização e letramento. Isso engloba tanto os professores da zona rural quanto da zona urbana. Esse ano a gente ainda não começou, até por causa de algumas mudanças que aconteceram, mas a partir de junho a gente volta com as oficinas pras escolas. Esse projeto ele é um projeto mesclado entre o Pro-Letramento e o PNAIC, já que a maioria das formadoras da DIFOM são orientadoras de estudo do PNAIC e já foram formadoras do Pro-letramento. Então todo esse conhecimento de formação como formador dos formadores que estão hoje na formação a gente aproveita e desenvolve esses trabalhos de formação continuada com os professores voltado pra alfabetização e o letramento. Então são oficinas diversificadas e muito assim específicas dos conteúdos mais necessários em sala de aula. A gente desde 2013 e 2014, a gente fez um aparato do que as avaliações externas estavam solicitando. Qual era o foco? Quais eram os conteúdos principais? Então em cima disso a gente montou esses projetos. Tem o projeto chamado A visão por Escola e o projeto Reconstruindo Saberes que ainda esta em andamento nas escolas rurais, e ele trabalha a alfabetização embasado nesses dois programas: o Pro-letramento e o PNAIC, pensando na alfabetização. E também a divisão pensando nos nossos professores que trabalham com os nossos alunos do 1º ao 5º Ano que ainda não tem curso de pós-graduação a gente ta preparando agora uma pós voltada pra educação infantil, que já é pra preparar esses nossos professores e os nossos alunos. Por que quem vai dar esses resultados é os nossos alunos mais tarde. Então isso é um trabalho ainda que só vai surtir efeito daqui a três, quatro anos, que é o professor receber esse conhecimento, e conseguir desenvolver alguma coisa em sala de aula já de uma forma, onde os nossos alunos da educação infantil eles possam ter conhecimento básicos. Por que a gente sabe que a educação infantil ela é muito importante para os nossos alunos do 1º ao 5º Ano. Quem é professor sabe a diferença de um aluno que passou pela educação infantil e um aluno que não passou e que tá entrando na escola já a primeira vez diretamente no 1º Ano. É um choque pros nossos alunos. Trabalhar uma boa educação infantil é muito importante. E aí, pensando na formação continuada nos

temos isso, pensando na alfabetização e letramento. Os nossos formadores, da divisão, nós temos quatro formadores que são orientadores de estudo, que recebem formação junto a Universidade Federal, a UNIR, aí desde 2014 a gente tá junto com o PNAIC. Alguns já estavam junto ao Pró-letramento. Alguns já estavam desde as formações que vinham do PROFA, então é um grupo que tem conhecimento de alfabetização. Muitos formadores passaram pela divisão, mas muito saíram, mas a gente ainda consegue ter pelo menos quatro, cinco formadores que tem conhecimento básico de alfabetização e letramento junto a esses programas que são a chave do governo federal que traz pros municípios. A gente sempre tá trabalhando dentro dessa área mesmo. Todas as nossas ações voltadas pros professores do 1º ao 5º Ano, a gente sabe que é não é porque estão no 4º e 5º Ano que a gente não alfabetiza, muito pelo contrário. Os dados estão aí, respondendo a essa pergunta. A gente alfabetiza sim do 1º ao 5º Ano. Mas é de uma forma mais desenvolvida com esses novos programas que chegam nos municípios e a gente abraça e desenvolve.

## **2. Nessa concepção, o que seria o alfabetizar letrando?**

Pelo nosso conhecimento de alfabetizar letrando sempre deixa uma fala muito básica pro alfabetizar letrando. É conseguir levar conhecimento pros nossos alunos sem deixar de ele pensar que o mundo dele aqui fora, não precisa do que ele está aprendendo dentro da sala de aula, muito pelo contrário. A gente tem que pensar que o que a gente desenvolve com os nossos alunos em sala de aula é pensar na vida social que ele vai ter lá fora. O quê, pra quê, o quê que vai servir, qual a importância, e fazer ele fazer essa ponte. Por que que ele tá aprendendo aquilo, seja ele conhecimento de linguística, matemática, inserir os conhecimentos científicos, de tudo um pouco, mas ele saiba que ele sempre vai tá, envolvendo, tendo essa ponte, e junto com a vida social dele.

## **3. Quais seriam os conhecimentos linguísticos fundamental para o alfabetizador?**

Os conhecimentos linguísticos... eu acho a sim, eu coloco a minha necessidade. Eu, eu mesma, eu precisaria mais de formações voltadas pra essa área que a gente sabe que hoje a gente lida com professores que já tem um conhecimento aí de mestrado de doutorado que tão valorizando a sua profissão. E aí a gente vê muitas vezes que a gente precisa de algo a mais. Não só os nossos professores, como os nossos alunos. Por que muitas vezes, o professor pelo fato de não ter conhecimento e o nosso público da nossa região ele é um público muito mesclado de várias regiões e aí ele quer apagar tudo o que o aluno já sabe. Toda aquela forma que nossos alunos falam, os conhecimentos prévios dos nossos alunos e aí ele quer apagar aquilo ali e começar do básico, do jeito que ele acha que é o certo, e hoje a gente sabe que não é isso. Não existe o certo e o errado. Existe conhecer de tudo um pouco e melhorar de tudo um pouco na gente, na nossa fala, na nossa escrita. Eu acho até que a nossa divisão precisa de formações voltadas um pouco pra essa área, porque a gente muitas vezes nós não somos muito segura na área de letras, não é, sabe que sempre tá modificando, tá melhorando, nunca é demais aprender um algo há mais, principalmente pra língua que a gente tanto usa no nosso dia a dia, tanto na fala como na escrita.

APÊNDICE W – Retextualização da entrevista com a Professora Dra. Nair Gurgel do Amaral.

### **ENTREVISTA GRAVADA EM ÁUDIO**

Local da Entrevista: Hotel Rondon Palace

Evento: Seminário Final do PNAIC.

Data: 05 de maio de 2016.

Tempo de gravação: 4'8"

### **PROFESSORA NAIR GURGEL**

**1. Há quanto tempo a senhora trabalha com formação de professores alfabetizadores?**

Eu trabalho com a formação de professores alfabetizadores, mesmo na formação, agora com o PNAIC, mas o meu projeto se chama Alfabetização de Ribeirinhos na Amazônia. Então agente já atua desde 2000 em escolas ribeirinhas com incentivo à leitura, produção de texto, e as pesquisas dos meus alunos que eram do PIBIC, eram voltadas pra essa questão da alfabetização também.

**2. E na sua concepção, o que é alfabetizar letrando?**

É uma perspectiva, vamos dizer assim, inovadora de que não tem como alfabetizar sem ler. E sem ler criticamente. Então não é mais aquela ideia de que havia um período pra alfabetizar, quando as crianças depreendiam o código e aí sabiam ler, decifrar, digamos assim. É uma palavra que nem usa mais, lendo ou sabiam codificar quando aprendiam a escrever. Essa concepção hoje, não que essa prática não exista, ela existe, mas a concepção de alfabetizar letrando é uma concepção que envolve processo. Porque o alfabetizar letrando é um processo. Não termina, não tem prazo pra terminar. Então você valoriza leitura e escrita o tempo todo. Começa na alfabetização propriamente dita e continua a vida inteira. Então alfabetizar letrando é você mostrar pras crianças, e depois pros adolescentes e pros adultos que eles precisam ler textos que estão circulando na sociedade. Eles precisam saber se relacionar, utilizar esses textos, socialmente falando.

**3. Quais os conhecimentos linguísticos fundamentais para o alfabetizar desenvolver um bom trabalho?**

Eu acho que primeiro a questão da fonética. Você precisa ter noções de fonética e fonologia, que é na formação do professor muito importante pra que ele entenda todo esse processo de construção do signo linguístico, que é como é que se formam as palavras, por que isso é um contrato social. Então você ensina pra criança o alfabeto, depois ensina como ela usar esse alfabeto juntando vogais e consoantes, formando sílabas e depois palavras, isso é arbitrário, é convencional, mas é preciso ser compartilhado. Então eu preciso ter uma formação de fonética e de fonologia pra poder estudar as

junções, essa relação som-fonema, fonema-letra, melhor dizendo, fonema-letra, e pra saber como é que essa concepção de língua e aí depois tem que ter uma formação linguística que é importante entender o que é significado, o quê que é significante, o que é que muda, como é construída as questões das palavras. Estava falando de arbitrariedade do signo linguístico, isso é convencional, você não tem uma explicação lógica, por isso que as crianças erram muito na ortografia, e acho que a concepção de oralidade é muito importante porque toda pessoa que vai alfabetizar que vai ensinar na alfabetização ela precisa distinguir fala de escrita, saber distinguir porque elas vão conviver muito proximamente com os primeiros anos. A tendência da criança, a hipótese dela é que a escrita é uma representação da fala, quando na verdade não é, mas o professor precisa dizer isso pra ele, mostrar isso pra ele, daí a importância da formação dele em fonética, em linguística, com as concepções de oralidade.

APÊNDICE X – Retextualização da entrevista com a Professora Dra. Rosângela Hilário.

### **ENTREVISTA GRAVADA EM ÁUDIO**

Local da Entrevista: Hotel Rondon Palace

Evento: Seminário Final do PNAIC.

Data: 05 de maio de 2016.

Tempo de gravação: 3'58"

### **PROFESSORA Dra. Rosângela Hilário**

**1. Quais os conhecimentos linguísticos fundamentais para o alfabetizar desenvolver um bom trabalho?**

Eu penso que mais do que as metodologias, precisava ter, sem dúvida nenhuma, o professor que trabalha com os anos iniciais, introdução a linguística, da mesma maneira que os professores do curso de letras precisavam ter alfabetização 1 e 2. Essas disciplinas são complementares. Obviamente nós não vamos formar linguistas. Não tem que ter aquela profundidade que o professor de português tem que saber. Eu penso que todos os professores devem saber, na verdade, porque é a nossa língua e com essa língua que nós nos identificamos. Então, o professor conhecer as ferramentas que possibilitam que ele tenha uma atividade docente melhor que ele produza o conhecimento com mais facilidade, isso é indispensável. Acho que tem que ter uma disciplina que fosse dois semestres. Introdução a Linguística 1 e 2. O básico, porque nós teríamos professores escrevendo melhor. Tem que ter uma disciplina de ensino na Letras e tem que ter uma disciplina técnica na pedagogia. Isso é essencial.

**2. A sua formação é...**

Letras português e francês e jornalismo, professora no curso de pedagogia – trabalhando artes cênicas.

**3. Nesse contexto, em que você mencionou a Linguística como disciplina fundamental à formação do alfabetizador, o que seria o alfabetizar letrando?**

Dar sentido, dando sentidos. As palavras elas têm intencionalidade, elas têm alma, elas têm corpo, eu acho que é isso que a gente precisa.

A gente continua... *(disponibilização para continuar a entrevista, visto termos que encerrar para podermos prosseguir o Seminário do PNAIC no qual estávamos).*

APÊNDICE Y – Retextualização da entrevista com a Professor Dr. José Lucas Pedreira Bueno.

### **ENTREVISTA GRAVADA EM ÁUDIO**

Local da Entrevista: Hotel Rondon Palace - Restaurante

Evento: Seminário Final do PNAIC.

Data: 05 de maio de 2016.

Tempo de gravação: 35'

**PROFESSOR Dr. José Lucas Bueno.**

**1. Qual é a sua relação com o curso de Pedagogia da UNIR, com o mestrado também?**

Eu sou professor do Departamento de Ciências da Educação, professor do Mestrado Acadêmico em Educação, e professor do Mestrado Profissional em Educação Escolar e esse Mestrado é coordenado por mim também. Sou coordenador adjunto do PNAIC que é o maior projeto de extensão da universidade, de quase cinco mil participantes em todo o estado de Rondônia. A minha formação é Letras e Tecnologia da Informação, tenho uma especialização em Língua Portuguesa, e tenho mestrado e doutorado em Engenharia de Produção na área de concentração em Tecnologias Aplicadas na Educação, e venho trabalhando em formação de professores.

**2. O que seria o alfabetizar letrando?**

Conceitualmente eu não me lembro agora da teoria, mas partindo do pressuposto de leituras anteriores, nós temos que entender que trata-se de uma prática que os professores precisam se relacionar com os alunos no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas desenvolvendo ações que em meio ao processo de alfabetização, em meio ao processo de atividades, em meio aos recursos utilizados, as possibilidades trabalhadas, as exposições, os jogos, suas problematizações, os exercícios, as devolutivas, as correções, as explicitações desse processo, que esse processo não seja um processo diretivo. Ou seja, do professor para o aluno de uma maneira em que o objeto do saber está concentrado no professor, mas que se dê de uma forma relacional, em que o professor relaciona com o aluno, relacionando como aluno eles criam uma relação social e se tem uma relação social tem um mundo a partir desta relação social que eles têm que produzir saberes, produzir

conhecimentos que não são específicos da própria aquisição da linguagem. A aquisição da linguagem, ele vai acontecer, acho que não tem a dimensão dela ser direta ou indireta, mas ela acontece junto indissociado. Eu acho que o grande problema é que põe-se a alfabetização como um objeto a ser aprendido isolado, mas a alfabetização, nessa perspectiva da Magda Soares, pra não ser um objeto em separado, e sim, um objeto que é um meio para conhecer o mundo. Então, se ele é o meio para conhecer o mundo, eu tenho o mundo e eu vou conhecendo o mundo e vou me alfabetizando, né. Eu acho que vem de fora pra dentro e não alfabetizando pra conhecer o mundo, mas conhecendo o mundo alfabetizando. É Claro que por vez, esse movimento muda, vai de dentro pra fora, mas também não ser absoluto só de dentro pra fora, porque tem que trocar, tem que girar. E se existe uma relação, toda relação tem que produzir sentidos. Então eu tenho um assentamento num tripé. Acontecer a aquisição da linguagem – dos processos de alfabetização, a compreensão da linguagem, a criação de sentidos pra esse mundo. A criação de ideias que possam mudar esse mundo, criticar esse mundo, produzir coisas pra esse mundo. Se eu produzir uma carta que seja, se essa carta for para o mundo, eu mudei o mundo de uma certa forma, então, é um exemplo, muito singelo, muito pequeno, mas se tem 6 bilhões de habitantes, se houver 6 bilhões de cartas no mundo, entendeu? Então é uma rede que tem que ser construída, uma rede de aprendizagem nessa sala de aula que ela não funciona de uma coisa pra outra, da alfabetização para o conhecimento do mundo, não. Você conhece, você adquiri a linguagem formal escrita e estruturada ao mesmo tempo você conhece o mundo e constrói sentidos pra esse mundo. Dessa maneira a gente daria um salto para superar esses déficits que são identificados não só nos índices oficiais, mas nas próprias séries sequentes. Sem isso, eu penso que a educação não cumpre o seu papel de formar um cidadão com autonomia pra produzir sua vida nesse mundo, ele é alienado da compreensão do mundo, ele é alienado da capacidade de mudar o mundo, e ele também é alienado, em última instância, alienado da própria habilidade objetiva de ler e escrever. Agora como alcançar isso, como produzir isso, é um desafio que vai da dimensão pessoal do professor, da dimensão pessoal do aluno, da sustentação que as famílias dão, da sustentação que a instituição escolar dá, que o poder público por meio das secretarias de educação e do próprio poder executivo central aqui. Então, é uma questão que eu vejo assim, não há um reconhecimento, uma identificação do fator estratégico que é a educação para, né, que o estado

cumpra a sua finalidade de dar assistência à sociedade, de desenvolver a sociedade. Então, porque é uma finalidade do estado garantir esse desenvolvimento social. Mas eu acho que o estado não tá dando conta disso e no mundo de hoje que as coisas são transformadas numa velocidade maior é muito mais fácil que projetos sejam abandonados. Projeto, eu digo, até um projeto pessoal. Se eu começo a ler um livro hoje e não conseguir me dedicar ler esse livro, de certa forma amanhã já vai ter um outro livro que eu vou largar esse pela metade pra começar o novo. Há um apelo de substituição constante das coisas. Se hoje começa um projeto governamental, já vem o outro atropelando pra substituir, porque o que vem depois ele vem com o apelo de ser mais importante, mais útil, melhor do que o anterior, porque se não ele não consegue ganhar superação a tomar o lugar do outro. Esses projetos têm que ser dialogado. Existe um mundo que ele não é imparcial, esse mundo é parcial. Ele está a favor de um grupo dominante. Essa parte da sociedade que é dominante, ela não se preocupa com a educação enquanto um direito, né, mas ela tenta estando no poder público, ela oferece educação como um mero serviço. Por outro lado, é assim que está na constituição. O poder público, ele tem a sua finalidade de serviço, e a educação estaria, então, como um serviço. Mas a nossa militância tem que estar em fazer com que a educação seja um direito. E não um direito do qual o estado precisa ser provocado pra levar ao cidadão, mas um direito em que ele seja essencial pela própria existência do estado.

### **3. Quais os conhecimentos linguísticos fundamentais que o alfabetizador precisa ter para alfabetizar com êxito?**

Eu tenho os aspectos cronológicos da linguagem, o momento da história da humanidade em que a língua está, os momentos contextuais da linguagem, os aspectos regionais da linguagem, os aspectos finalísticos da linguagem, a língua para o trabalho, a língua para uma relação familiar, a língua para uma relação de amizade. Acho que essa compreensão de que a língua não é uma só, inclusive a língua da televisão, a língua do rádio, a língua da internet, a língua do chat do celular, as abreviações que são formadas. Eu acho que o entendimento dessa diversidade linguística, né, que é uma diversidade que nós a exercitamos e que a gente faz a escolha de algumas dessas pra gente produzir as nossas expressões pro mundo, as nossas relações. Esses saberes têm que se muito claros, muito fortes para o professor e como levar os alunos a ser críticos a isso. Dentro disso aqui você tem os níveis formais da linguagem, desde uma coloquial, formal, semi-formal,



erudita, uma linguagem hiper formal. Uma linguagem hiper-formal, eu poderia citar um discurso que é feito por alguém que não cabe ser interrompido, ele tem que pronunciar toda a sua fala pra outro ter a chance de falar, é diferente de um diálogo íntimo que eu tenha a liberdade de interromper e falar não, não é isso. Então a criança entender esse universo que existe de facetas da linguagem dentro de um mundo social, porque a língua é pra socializar. E se você vai socializar, você não tem como fazer isso senão por meio do trabalho.

## ANEXOS

## ANEXO A: Eixo leitura

Eixo Estruturante: Leitura				
Nº	Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
1.	Ler textos não verbais, em diferentes suportes	I/A	A/C	A/C
2.	Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros) com autonomia	I/A	A/C	A/C
3.	Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos	I/A	A/C	A/C
4.	Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos (pelo professor ou pelas crianças).	I/A	A/C	A/C
5.	Reconhecer as finalidades de textos lidos (pelo professor ou pelas crianças).	I/A	A/C	A/C
6.	Ler em voz alta, com fluência, em diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I	A	A
7.	Localizar informações explícitas em textos de gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
8.	Localizar informações explícitas em textos de gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
9.	Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
10.	Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
11.	Estabelecer relações lógicas entre as partes de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
12.	Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
13.	Aprender assuntos/ temas tratados em textos de diferentes gêneros lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
14.	Aprender assuntos/ temas de diferentes gêneros, com autonomia.	I	A/C	A/C
15.	Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
16.	Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia	I/A	A/C	A/C
17.	Estabelecer relações de intertextualidade na compreensão de textos diversos	I/A	A/C	A/C
18.	Relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos	I/A	A/C	A/C
19.	Saber procurar no dicionário os significados básicos das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.		I	A
20.	Legenda: I – introduzir; A- aprofundar; C – consolidar			

Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_1\\_Unidade\\_1\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf). p. 33.  
 Acesso em: 10 de fev. de 2015

## ANEXO B: Eixo produção de textos escritos

Eixo Estruturante: Produção de Textos Escritos				
Nº	Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
1.	Planejar a escrita de texto considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba	I/A	A/C	A/C
2.	Planejar escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	i	A	A/C
3.	Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
4.	Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	IAC	A/C
5.	Gerar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I/A	A/C	A/C
6.	Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
7.	Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I/A	A/C
8.	Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.	I/A		A/C
9.	Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
	Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes.	I	I/A	A/C
10.	Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.	I	I/A	A/C
11.	Legenda: I – introduzir; A- aprofundar; C – consolidar			

Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_1\\_Unidade\\_1\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf). p. 34.

Acesso em: 10 de fev. de 2015

## ANEXO C: Eixo oralidade

<b>Eixo Estruturante: Oralidade</b>				
<b>Nº</b>	<b>Objetivos de Aprendizagem</b>	<b>1º Ano</b>	<b>2º Ano</b>	<b>3º Ano</b>
<b>2.</b>	Participar de interações em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala	I/A	A/C	C
<b>3.</b>	Escutar, com atenção, textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente	I/A	A/C	A/C
<b>4.</b>	Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de histórias.	I	A/C	C
<b>5.</b>	Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, dentre outros).	I	I/A	A/C
<b>6.</b>	Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I	A	A/C
<b>7.</b>	Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero, dentre outras.	I	A	A/C
<b>8.</b>	Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita	I	A	C
<b>9.</b>	Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
<b>10.</b>	Legenda: I – introduzir; A- aprofundar; C – consolidar			

Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_1\\_Unidade\\_1\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf). p. 35.  
 Acesso em: 10 de fev. de 2015

## ANEXO D: Eixo Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade

<b>Eixo Estruturante: Discursividade, textualidade e normatividade</b>				
<b>Nº</b>	<b>Objetivos de Aprendizagem</b>	<b>1º Ano</b>	<b>2º Ano</b>	<b>3º Ano</b>
1.	Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado)	I/A	A/C	C
2.	Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo etc.	I/A/C	A/C	C
3.	Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção	I/A	A/C	A/C
4.	Conhecer e usar palavras ou expressões que estabeleçam a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.		I	A/C
5.	Conhecer e usar palavras ou expressões que retomem com coesão o que já foi escrito: pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes.		I	A/C
6.	Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
7.	Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA, SO, SU em início de palavra; JA, JO, JU; Z inicial; O ou U/E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e ão em final de substantivos e adjetivos).	I	I/A/C	C
8.	Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência irregular, de uso frequente.	I	I	A/C
9.	Segmentar palavras em textos.	I/A	A/C	
10.	Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras		I	A/C
11.	Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização		I/A	A/C
12.	Reconhecer as diferentes variantes de registro, de acordo com os gêneros textuais, em situações de uso.	I	I/A	A/C
13.	Usar adequadamente a concordância nominal e verbal	I	I/A	A/C
14.	Identificar e fazer uso da letra maiúscula nos textos, segundo as convenções.	I	I/A	A/C
15.	Pontuar o texto.	I	I/A	A/C
16.	Legenda: I – introduzir; A- aprofundar; C – consolidar			

Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_1\\_Unidade\\_1\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf). p. 36.  
Acesso em: 10 de fev. de 2015.

## ANEXO E: Eixo Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

<b>Eixo Estruturante: Apropriação do sistema de Escrita Alfabética</b>				
<b>Nº</b>	<b>Objetivos de Aprendizagem</b>	<b>1º Ano</b>	<b>2º Ano</b>	<b>3º Ano</b>
1.	Escrever o próprio nome	I/A/C		
2.	Reconhecer e nomear as letras do alfabeto	I/A/C		
3.	Diferenciar letras de números e outros símbolos	I/A/C		
4.	Conhecer a ordem alfabética em diferentes gêneros	I/A/C		
5.	Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais	I/A	A/C	
6.	Usar diferentes tipos de letras em situações de escritas de palavras e textos	I/A	A/C	C
7.	Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras	I/A/C		
8.	Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras	I/A/C		
9.	Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho	I/A/C		
10.	Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas	I/A/C		
11.	Reconhecer que sílabas variam quanto as suas composições	I/A/C		
12.	Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas	I/A/C		
13.	Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito	I/A/C		
14.	Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos	I/A/C	A/C	C
15.	Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos	I/A/C	A/C	C
16.	Legenda: I – introduzir; A- aprofundar; C – consolidar			

Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_1\\_Unidade\\_1\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf). p. 37..  
 Acesso em: 10 de fev. de 2015

ANEXO F: Matriz de referência para a formação de professores agentes do letramento.

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA A FORMAÇÃO E O TRABALHO DO PROFESSOR COMO AGENTE DE LETRAMENTO.

(Conhecimentos Específicos: Alfabetização e Letramento)

1. Desenvolver recursos para facilitar a integração entre os conhecimentos de língua oral que os alunos trazem consigo para a escola e as competências de leitura, escrita e oralidade que vão adquirir ou aprender;
2. Atentar para a transição dos modos de falar para os modos de escrever e ler;
3. Avaliar as capacidades relacionadas à alfabetização, incluindo a avaliação diagnóstica;
4. Construir matrizes de referência que definam conhecimento e competências voltadas para estratégias de avaliação;
5. Reconhecer atividades pedagógicas com a língua materna que contribuem para o desenvolvimento linguístico, afetivo e social do aluno;
6. Organizar o tempo pedagógico e o planejamento do ensino;
7. Elaborar jogos e brincadeiras adequados ao ensino e aprendizagem da língua materna;
8. Identificar as qualidades de um bom livro didático para o trabalho com a língua portuguesa levando em conta a série escolar em que atua;
9. Refletir sobre as convenções da língua escrita, inclusive pontuação;
10. Relacionar as dificuldades de hipossegmentação e de hipersegmentação das palavras pelos alunos aos padrões acentuais dos vocábulos fonológicos e grupos de força;
11. Organizar o uso da biblioteca escolar e das salas de leitura;
12. Identificar, em episódios de trabalho pedagógico de alfabetização em sala de aula, o método ou os métodos de alfabetização subjacentes àquela prática;
13. Reconhecer as diferenças entre ser alfabetizado e ser letrado;
14. Relacionar o conceito de alfabetização ao de tecnologia da escrita;
15. Identificar exercícios de alfabetização voltados para o desenvolvimento da consciência fonológica;
16. Reconhecer a ênfase no princípio alfabético em atividades de alfabetização;
17. Identificar procedimentos lúdicos preparatórios para a alfabetização na educação infantil;
18. Identificar a função da fala egocêntrica no processo de desenvolvimento e aprendizado das crianças na educação infantil;
19. Reconhecer ocorrências de processos cognitivos de percepção, atenção, memória, linguagem e pensamento em episódios de sala de aula;
20. Identificar, na produção escrita das crianças, as hipóteses heurísticas que elas desenvolveram;
21. Identificar em fragmentos interacionais do trabalho pedagógico episódios de construção de andaime;
22. Identificar em atividades de alfabetização exercícios voltados para a correspondência entre letra, som inicial e figura;
23. Relacionar a alofonia das vogais médias /e/ e /o/ ao padrão acentual dos vocábulos fonológicos e grupos de força;



24. Identificar em atividades de alfabetização exercícios voltados para a identificação da sílaba tônica no vocábulo mórfico e no vocábulo fonológico;
25. Identificar em atividades de alfabetização elaboradas para o desenvolvimento das seguintes habilidades nos educandos, avaliadas na Provinha Brasil (Inep/MEC):
  - 25.1 Diferenciar letras de outros sinais gráficos;
  - 25.2 Identificar as letras do alfabeto;
  - 25.3 Identificar os diferentes tipos de letras;
  - 25.4 Identificar o número de sílabas em palavras;
  - 25.5 Identificar vogais e ditongos nasais e nasalizados;
  - 25.6 Relacionar convenções na grafia de ditongos nasais ao padrão acentual da palavra; particularmente no caso do ditongo /ãw/;
  - 25.7 Identificar fonemas consonânticos e vocálicos que têm duas ou mais representações gráficas;
  - 25.8 Identificar letras que representam mais de um fonema;
  - 25.9 Ler palavras;
  - 25.10 Ler frases;
  - 25.11 Localizar informações explícitas em textos simples;
  - 25.12 Reconhecer o assunto de um texto;
  - 25.13 Reconhecer a finalidade do texto;
  - 25.14 Identificar texto de circulação social;
  - 25.15 Realizar inferências de pouca complexidade;
26. Identificar os problemas no trabalho com a leitura e a escrita que resultam nos dois gargalos em que ocorre o maior número de repetências: no fim da primeira série e na quinta série;
27. Associar o grau de formalidade linguística de diferentes práticas sociais ao contexto de uso;
28. Associar as escolhas estilísticas do falante às expectativas do ouvinte, considerando ainda o assunto e o espaço social da interação;
29. Reconhecer os gêneros textuais: sua historicidade e intenções comunicativas;
30. Desenvolver o trabalho pedagógico adequado aos tipos textuais, gêneros de textos e demandas sociais;
31. Programar o trabalho pedagógico adequado com textos didáticos e paradidáticos das diferentes disciplinas;
32. Programar o trabalho pedagógico em uma perspectiva multidisciplinar;
33. Elaborar estratégias pedagógicas para o trabalho com a variação linguística: regional, social e funcional;
34. Valorizar o trabalho com as unidades linguísticas sempre contextualizadas.

Fonte: BORTONI-RICARDO, et al. Formação do professor como agente do letrador. São Paulo: Editora Contexto, 2015, pp.19-21.

## NOTAS DE FIM

<sup>i</sup> Fonte: <http://www.acaoeducativa.org.br/desenvolvimento/dados-da-pnad-indicam-ligeira-diminuicao-no-indice-de-analfabetos-no-brasil/> acesso em 15/01/16.

<sup>ii</sup> Fonte: [http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011\\_2012.aspx](http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx) acesso em 18/01/16.

<sup>iii</sup> Fonte: [www.ideb.inep.gov.br/resultados](http://www.ideb.inep.gov.br/resultados) acesso em 15/01/16

<sup>iv</sup> O Histórico do PAIC pode ser conferido em <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia> acesso em 16.09.2015.

<sup>v</sup> O material pode ser baixado da página: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento/publicacoes> acesso em 17.09.2015 - Site: Portal do MEC

<sup>vi</sup> Fonte: [www.portal.inep.gov.br/web/saeb/ana/resultados](http://www.portal.inep.gov.br/web/saeb/ana/resultados) acesso em 15/01/16.

<sup>vii</sup> A análise linguística engloba aspectos de discursividade, textualidade, normatividade da língua, tendo em vista as relações entre as atividades de linguagem/língua e os conteúdos textuais/linguísticos que contribuem para a construção dos sentidos dos textos orais ou escritos. Fonte: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category\\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192), acesso em 10/02/2016; p. 53.

<sup>viii</sup> Disponível em: [HTTP//www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/393/](http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/393/), acessada em 30 de maio de 2016.